



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

HELANE CRYSTINA DE ARAÚJO IDEIÃO BIZERRA

**EDUCAÇÃO E CULTURA VISUAL: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS
VISUALIDADES ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA - PB

2017

HELANE CRYSTINA DE ARAÚJO IDEIÃO BIZERRA

**EDUCAÇÃO E CULTURA VISUAL: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS
VISUALIDADES ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência para o título de Licenciatura em
Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba
(UFPB), Campus de João Pessoa, sob orientação
da Prof^a. Dr^a Maria Emilia Sardelich.

JOÃO PESSOA - PB

2017

B625e Bizerra, Helane Crystina de Araújo Ideião.

Educação e cultura visual: um olhar reflexivo sobre as visualidades entre estudantes do ensino fundamental / Helane Crystina de Araújo Ideião Bizerra. – João Pessoa: UFPB, 2017.

79f. : il.

Orientadora: Maria Emilia Sardelich

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação básica. 2. Ensino fundamental. 3. Artes - ensino.
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37:7(043.2)

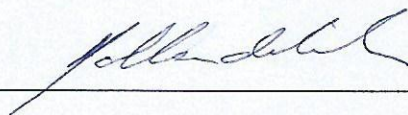
HELANE CRYSTINA DE ARAÚJO IDEIÃO BIZERRA

**EDUCAÇÃO E CULTURA VISUAL: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS
VISUALIDADES ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa.

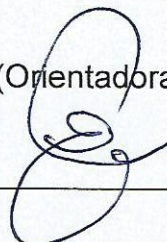
Aprovado em: 30/11/2017

BANCA EXAMINADORA



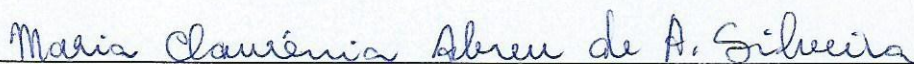
Prof.ª. Dr.ª Maria Emília Sardelich – UFPB

(Orientadora)



Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento – UFPB

(Membro da Banca Examinadora)



Prof.ª. Dr.ª Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira – UFPB

(Membro da Banca Examinadora)

Dedico este trabalho a Deus, pois sem ele não teria tido forças para superar todos os obstáculos que surgiram ao longo do curso. Através da sua graça tive a oportunidade de acessar conhecimentos que contribuíram para me tornar um ser humano melhor. Dedico também a minha família que esteve sempre junto a mim, torcendo pelo meu sucesso e me motivando a seguir em frente e a lutar pelos meus sonhos, me ajudando a superar todas as dificuldades sem jamais desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por ter me dado perseverança, determinação e foco para alcançar os meus objetivos.

A minha família que sempre esteve ao meu lado me apoiando e incentivando durante meu percurso de aprendizagem e formação.

A minha orientadora, Maria Emília Sardelich, que me auxiliou na elaboração e construção deste trabalho, sempre se mostrando compreensível e disponível nos momentos que precisava.

A todos os professores que contribuíram de alguma forma para meu crescimento intelectual e como ser humano.

Agradeço as minhas amigas que sempre estiveram ao meu lado compartilhando grandes momentos de aprendizagem.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Paulo Freire

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aborda a temática da Cultura Visual em suas relações com a Educação Básica. Tem por objetivo identificar as visualidades que cercam os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, da Escola de Educação Básica (EEBAS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Trata-se de um estudo exploratório, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, acompanhado do relato da experiência vivida com estudantes do Ensino Fundamental. As principais fontes teóricas utilizadas foram Nascimento (2015), Nunes (2010), Sardelich (2006), Tavin e Anderson (2010). Os documentos consultados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A experiência vivida com os estudantes do Ensino Fundamental revela que as visualidades que os cercam se constitui em relevante fonte de informação para o processo de ensino e aprendizagem. O estudo realizado conclui que o trabalho com e a partir das visualidades significativas para os estudantes se configura como importante elemento para o ensino e contempla não somente o componente curricular Ensino da Arte na Educação Básica, mas oferece inúmeras possibilidades de trabalho com outros componentes curriculares.

Palavras-chave: Educação Básica; Ensino Fundamental; Ensino da Arte; Cultura Visual.

RESUMEN

El presente Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) aborda la temática de la Cultura Visual en sus relaciones con la Educación Básica. Su objetivo es identificar las visualidades que rodean a los alumnos del primer año de la Enseñanza Fundamental, de la Escuela de Educación Básica (EEBAS), de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Se trata de un estudio exploratorio, fundamentado en investigación bibliográfica y documental, acompañado del relato de la experiencia vivida con estudiantes de la Enseñanza Fundamental. Las principales fuentes teóricas utilizadas fueron Nascimento (2015), Nunes (2010), Sardelich (2006), Tavin y Anderson (2010). Los documentos consultados fueron la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), los Parámetros Curriculares Nacionales (BRASIL, 1997) y la tercera versión de la Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2017). La experiencia vivida con los estudiantes de la Enseñanza Fundamental revela que las visualidades que los rodean se constituyen en relevante fuente de información para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El estudio realizado concluye que el trabajo con y desde las visualidades significativas para los estudiantes se configura como importante elemento para la enseñanza y contempla no sólo el componente curricular Enseñanza del Arte en la Educación Básica, pero ofrece innumerables posibilidades de trabajo con otros componentes curriculares.

Palabras clave: Educación Básica; Enseñanza Fundamental; Enseñanza del Arte; Cultura Visual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Registros rupestres no Brasil.....	28
Figura 2 -	Mochila Homem-Aranha.....	40
Figura 3 -	Caderno da Liga da Justiça.....	41
Figura 4 -	Garrafa Homem-Aranha e Mochila Os Vingadores.....	41
Figura 5 -	Mochila da Liga da Justiça.....	42
Figura 6 -	Estojo do Batman.....	42
Figura 7 -	Camiseta Os Vingadores.....	43
Figura 8 -	<i>Spinner</i> Homem-Aranha.....	43
Figura 9 -	Mochila Frozen.....	44
Figura 10 -	Lancheira Barbie.....	45
Figura 11 -	Mochila Princesa.....	45
Figura 12 -	Camiseta Homem-Aranha 1.....	47
Figura 13 -	Camiseta Homem-Aranha 2.....	48
Figura 14 -	Peter.....	48
Figura 15 -	Sapato Capitão América.....	49
Figura 16 -	Peter e os bonecos do Homem-Aranha.....	49
Figura 17 -	Lápis Homem-Aranha.....	49
Figura 18 -	Máscara Homem-Aranha.....	50
Figura 19 -	Mascarado de Homem-Aranha.....	50
Figura 20 -	Desenho de uma super-heroína.....	56
Figura 21 -	Desenho da Supergirl.....	56
Figura 22 -	Desenho Superman.....	57
Figura 23 -	Desenho de super-heroína.....	57
Figura 24 -	Desenho de Homem-Aranha.....	57
Figura 25 -	Desenho Mulher-Maravilha e Ladybug.....	58
Figura 26 -	Desenho Flash.....	59
Figura 27 -	Desenho Homem-Aranha.....	59
Figura 28 -	Desenho Hulk.....	60
Figura 29 -	Desenho Super Mario.....	60
Figura 30 -	Personagem Super Super Amorosa.....	63
Figura 31 -	Personagem Super-gelada.....	63
Figura 32 -	Personagem Arqueiro Azul.....	64

Figura 33 -	Personagem “Irmão” do Flash.....	64
Figura 34 -	Versão da Mulher-Maravilha.....	65
Figura 35 -	Personagem Super-Diamante.....	66
Figura 36 -	Personagem Homem-Aranha.....	66
Figura 37 -	Personagem Elsa.....	67
Figura 38 -	Personagem Ladybug.....	67

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. ENSINO DA ARTE NO BRASIL.....	13
2.1. Breve Panorâmica Histórica sobre o Ensino da Arte no Brasil.....	13
2.2. A legislação atual sobre o Ensino da Arte no Brasil.....	17
3. O CAMPO DE ESTUDO DA CULTURA VISUAL.....	25
4. A EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS VISUALIDADES.....	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	77

1. INTRODUÇÃO

Atualmente percebe-se uma inundação de imagens que nos rodeiam e nos chegam pelos diversos meios de comunicação. Uma criança do século XXI, ao nascer, já tem ao seu dispor aparelhos de TV, de celular, tabletes, os quais lhe dão acesso a diversos conteúdos como filmes, desenhos, séries e novelas. Assim as crianças permanecem em contínua interação com as imagens tendo através dos recursos tecnológicos o aumento das suas experiências e a sua ocorrência de forma mais corriqueira e dinâmica. Como destaca Nunes (2010) as imagens “estão em toda parte, transmitindo e produzindo (sendo produzidas) maneiras de olhar o mundo. Elas invadem todos os cenários sociais, tornando-se impossível ignorá-las como parte essencial de nossas vidas” (NUNES, 2010, p.166).

A linguagem não verbal tem capacidade de comunicação tanto quanto as palavras e está em toda parte nos transmitindo alguma informação. Saber utilizá-la, interpretá-la e conhecer seu papel dentro da sociedade é direito dos estudantes e dever da escola na promoção do saber. Ucker (2009) afirma que as representações visuais “são portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem a pensar o mundo, que nos ajudam a pensarmos como sujeitos e a compreender que tais representações fixam a realidade de como olhar e ser olhado” (UCKER, 2009, p. 80).

A escolha para desenvolver este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no campo da Cultura Visual foi devido a minha participação no projeto “Educação da Cultura Visual: propostas de intervenção pedagógica”, orientado pela professora Maria Emília Sardelich, no ano de 2016. Ao integrar o projeto percebi que esse campo de estudo pode ser considerado para a reflexão docente e nas relações de ensino e aprendizagem.

As imagens são artefatos que colaboram com a construção das nossas representações. Essas imagens criam um imaginário social que podem ditar comportamentos indicando como agir diante das situações sociais, por isso, percebi a necessidade de investigar sobre as visualidades que as crianças apresentam em sala de aula e, a partir delas, refletir sobre as possibilidades de intervenção pedagógica que elas oferecem.

Assim sendo, este TCC teve por objetivo geral identificar as visualidades que circulam entre estudantes do primeiro ano da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para alcançar esse objetivo geral, os objetivos específicos delineados foram: apresentar um panorama sobre o Ensino da Arte no Brasil e a legislação que regulamenta esse ensino; conceituar o campo de estudo da Cultura Visual; sondar as visualidades significativas entre os estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental e problematizar essas visualidades para possíveis intervenções pedagógicas.

Quanto aos objetivos, o estudo se classifica como exploratório, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos para estudos posteriores (GIL, 2007). O estudo exploratório se realizou por meio da pesquisa bibliográfica, documental e observações em uma sala de aula do Ensino Fundamental, na Escola de Educação Básica, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Com isso busca-se “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Alguns dos autores que embasaram a realização desse estudo foram Nascimento (2009, 2015), Nunes (2010), Sardelich (2006), Tavin e Anderson (2010), os quais contribuíram com o conhecimento acerca da Cultura Visual e suas relações na Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), também serviram de fundamento para conhecer a regulamentação referente ao componente curricular Ensino da Arte em vigor atualmente.

O trabalho que se segue está organizado do seguinte modo: em um primeiro momento discorre sobre o Ensino da Arte no Brasil, estabelecendo uma breve panorâmica histórica sobre o mesmo analisando a legislação que o regulamenta. Logo em seguida apresenta o campo de estudo da Cultura Visual, seguido pelo relato da experiência a partir das visualidades encontradas em sala de aula. Por fim as considerações finais e as referências utilizadas na realização deste estudo.

2. O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Definir o que seja arte não é algo fácil. Ao buscar-se um entendimento sobre o assunto pode-se deparar com inúmeras definições. Segundo Coli (1995) “arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo” (COLI, 1995, p. 4). Assim cada lugar vai ter aquelas atividades que mais despertam o interesse da população. A cultura de cada local possui instrumentos específicos, que indicam o que pode ser considerado como arte, como, por exemplo, o discurso dos especialistas, os locais específicos além das atitudes de admiração que se tenha em relação à essa produção. Coli (1995) reforça esse entendimento ao afirmar que a “arte não parte de uma definição, abstrata lógica ou teórica, do conceito, mas de atribuições feitas por instrumentos de nossa cultura, dignificando os objetos sobre os quais ela recai” (COLI, 1995, p. 7). A arte brasileira também tem apresentado essa variação no tempo tanto quanto o seu ensino. Ao analisar a história do Ensino da Arte no Brasil percebe-se essa mesma variação, nota-se como o objetivo desse ensino muda ao longo do tempo e como o objeto de estudo se altera, classificando uma diversidade de atividades como sendo artísticas.

2.1 Breve panorâmica histórica sobre o Ensino da Arte no Brasil

Para uma compreensão de como o Ensino da Arte vem se modificando, traço uma breve panorâmica a partir da chegada da família real portuguesa ao Brasil, época na qual foram sendo construídas várias instituições de ensino, dentre elas a primeira escola de arte denominada Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, criada por D. João VI, a qual começou a funcionar em 1826. Nessa Academia predominava o estilo neoclássico trazido pelos artistas também professores, convidados por D. João VI a vir ao Brasil, que compuseram a chamada Missão Francesa. Quem frequentava esse ambiente eram os filhos da nobreza que acompanhou a vinda da corte portuguesa e tinham em sua formação atividades artísticas. O Ensino da Arte ocorria em instituições privadas e os estudantes aprendiam a copiar retratos de santos, de pessoas importantes e de paisagens, de acordo com o estilo e características europeias (BARBOSA, 2015).

No final do século XIX, já sob o recente regime republicano instalado no Brasil, os defensores das ideias liberais defendiam o Ensino da Arte com o objetivo de preparar para o trabalho. É interessante notar que enquanto esse ensino era voltado para elite a arte era compreendida como um adorno cultural, mas quando passou a ser defendida para a população como um todo ela já vinha incumbida da missão de preparar para o trabalho. Essa é uma reflexão que se pode trazer para os dias atuais, pois enquanto a escola da elite busca formar cidadãos pensantes e atuantes na sociedade, a escola voltada para o povo continua com o objetivo de formar mão de obra barata (BARBOSA, 1995).

Os defensores das ideias liberais, no século XIX, consideravam que o Ensino da Arte, na época entendido como a aprendizagem do desenho técnico, fosse oferecido a toda a população, pois assim atenderia a necessidade do mercado. O Ensino da Arte que permeou os currículos escolares nesse tempo se baseava na proposta do estadunidense Walter Smith (1836-1886), que justificava a necessidade desse ensino devido ao processo de industrialização pelo qual o Brasil iniciava, dando seus primeiros passos. Assim percebe-se que as primeiras experiências com o Ensino da Arte chegaram para parte da população brasileira que frequentava as escolas que ofereciam o ensino do desenho técnico. Os Pareceres escritos por Rui Barbosa (1849 – 1923) originados da análise do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que determinavam a reforma da educação primária e secundária da época, contribuíram com a disseminação do modelo de Walter Smith nas escolas brasileiras. Nessa proposta Mormul e Machado (2013) destacam que:

Rui Barbosa deteve-se no ensino científico de música, ginástica e desenho, destacado em seu programa. Segundo ele, o ensino de desenho teria papel fundamental no desenvolvimento da indústria e, conseqüentemente, o Brasil deixaria de ser fundamentalmente agrícola, ou seja, a introdução do ensino de desenho iria promover a expansão da indústria nacional (MORMUL; MACHADO, 2013, p. 285).

Uma nova atenção é dada para o Ensino da Arte por volta de 1920. A grande referência teórica dessa época foi John Dewey (1859 – 1952). Assim se no século XIX o Ensino da Arte era apresentado como um adorno cultural em que se aprendia a fazer cópias, em que os estudantes eram incentivados apenas a reproduzir e, no final desse século e início do XX o Ensino da Arte tinha como objetivo a

aprendizagem do desenho técnico voltado para o iniciante processo industrial do País, na década de 1920 ocorre uma outra mudança. Passa-se a valorizar o Ensino da Arte como fator contribuinte para o desenvolvimento dos estudantes. O professor Fernando Nerêo de Sampaio foi um dos divulgadores desse pensamento de Dewey no Brasil ao propor o método espontâneo-reflexivo, no qual os estudantes deveriam ser instigados a se expressar e analisar tanto as suas produções quanto as demais produções artísticas as quais viessem a entrar em contato (BARBOSA, 2015).

No final da década de 1920 começam a surgir as primeiras escolas especializadas em Ensino da Arte para as crianças e adolescentes fazendo com que o Ensino da Arte passasse a ser considerado como atividade extracurricular. Uma das escolas foi a de Theodoro Braga (1872-1953) criada em São Paulo sobre o nome de Escola Brasileira de Arte e a de Anita Malfatti (1889-1964) criada em seu ateliê. Nessas instituições especializadas o Ensino da Arte também valorizava a expressão das crianças e seu ensino era tido como uma forma de contribuir com a formação intelectual dos estudantes igualmente capaz de proporcionar conhecimento (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Vale ressaltar que quando o País entra na ditadura do Estado Novo (1937-1945) o papel do Ensino da Arte foi reduzido e o ganho que se vinha obtendo com a entrega de um ensino que valorizava a expressão dos estudantes é destruído e as crianças voltam ao currículo engessado do desenho geométrico, de apenas cópias de imagens.

Contudo com o fim da ditadura do Estado Novo toma força novamente um movimento para a compreensão do Ensino da Arte como expressão. Em 1948 foi criada no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil tendo a frente o artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913-1993) e a educadora, também pernambucana, Noêmia Varella (1917–2016) a qual teve influência por todo o País, pois os educadores sensibilizados com a proposta começaram a abrir outras Escolinhas em outros estados, o que acabou levando ao Movimento Escolinhas de Arte. Essas eram escolas especializadas desvinculadas dos sistemas de ensino.

Em 1958 o governo passou a criar nas escolas públicas classes experimentais para o Ensino da Arte. Essa foi uma forma de investigar algumas alternativas para o currículo do Ensino da Arte. Nessas classes também se desenvolviam propostas educativas relacionadas com a arte como expressão, o

método naturalista e a utilização de diversas técnicas de desenho, pintura, entre outras (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Cada vez mais o Ensino da Arte foi se fazendo presente nas escolas e, em 1961, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4024/1961, o Ensino da Arte apareceu pela primeira vez em uma lei, porém como atividade complementar. O artigo 38, inciso IV, determinava que nas escolas dever-se-ia existir atividades complementares de iniciação artística. Porém mais uma vez durante o período de mais um regime militar (1964-1985) o Ensino da Arte oferecido nas escolas públicas voltou a privilegiar o desenho geométrico. Apenas nas escolas especializadas o Ensino da Arte continuava a valorizar a expressividade, passando a ser tido como fator contribuinte para o desenvolvimento da criatividade das crianças. As escolas especializadas foram as que fizeram diferença nessa época no sentido de perceber a importância que Ensino da Arte tinha para o crescimento das crianças. Também foram essas escolas que contribuíam para a formação de professores para o Ensino da Arte (BARBOSA, 2015).

Em 1971, a segunda versão da LDBEN, nº 5692/1971, que também legislou sobre o Ensino da Arte compreendeu o mesmo como atividade obrigatória nas escolas de 1º e 2º graus, atual Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o nome de Educação Artística. O artigo 7º dessa lei estabeleceu como obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino.

Em 1973 criou-se o primeiro curso universitário denominado Licenciatura em Educação Artística, com duração de dois anos, para formar professores para atuarem nas escolas. A Licenciatura em Educação Artística habilitava professores para as atividades de Educação Artística que incluíam atividades relacionadas com as artes plásticas, música e artes cênicas, da primeira a oitava série, que atualmente correspondem ao Ensino Fundamental de nove anos. Havia também a Licenciatura plena caso os professores quisessem se especializar em uma das modalidades artísticas, e as áreas seriam de música, desenho, artes cênicas e artes plásticas.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980 foram se organizando as Associações de Educadores, como a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), em 1987 e sendo promovidos encontros para o debate sobre o Ensino da Arte, como o Primeiro Encontro de Especialista de Arte e Educação em Brasília, em 1973, o 1º Encontro

Latino Americano de Arte Educação, no Rio de Janeiro, em 1977, a Semana de Arte e Ensino, em São Paulo, em 1980. Todo esse movimento foi fortalecendo o posicionamento para a obrigatoriedade do Ensino da Arte nos currículos escolares.

Com o fim do regime militar, em 1986, o Ensino da Arte passa a sofrer influência da Abordagem Triangular. Essa proposta foi sistematizada entre os anos de 1987 a 1993 foi intensamente pesquisada no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo (USP). Ana Mae Barbosa (1995), a educadora responsável pela sistematização dessa abordagem, afirma que:

há uma dupla triangulação nesta abordagem epistemológica: primeiro, quanto à concepção dos componentes do ensino/aprendizagem, constituídos por criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização histórica e, depois, na gênese de sua sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o DBAE (Discipline Based Art Education) americano (BARBOSA, 1995, p. 62).

2.2 A legislação atual sobre o Ensino da Arte no Brasil

Em 1996, a terceira versão da LDBEN, Lei Nº 9394/1996, traz outras modificações para o Ensino da Arte. O artigo 26, parágrafo 2º legisla que o Ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica. No mesmo artigo no parágrafo 6º consta que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. A LDBEN de 1996 é a Lei que está em vigor atualmente e a que norteia os documentos curriculares no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em sua terceira versão, entregue em abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda aguardando a sua homologação.

Em 1997 são publicados os PCNs tendo como objetivo apresentar uma proposta de ensino a ser considerada pelas entidades educativas, sejam elas regionais ou locais, no momento de elaboração dos currículos. De forma flexível, o documento indica que não busca delimitar um modelo único de currículo propondo a diversidade cultural, nem impor práticas educativas que cessem a autonomia dos

professores, mas permitir que todos tenham garantido o seu direito a um ensino de qualidade.

Os PCNs apresentam objetivos gerais para o Ensino Fundamental, mas chamo a atenção para seis em especial, pois se relacionam com o patrimônio cultural brasileiro, como o respeito as diversas manifestações artísticas e a valorização das diferentes linguagens para o desenvolvimento pleno dos estudantes. São eles: Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1997).

Quando os PCNs estabelecem em seus objetivos a valorização sociocultural dos povos, o documento abre as portas da escola para o acolhimento e o trabalho com as informações trazidas pelos estudantes e que são pertencentes a sua forma de se relacionar com o mundo. Entender que o estudante tem uma bagagem cultural e trabalhar a partir dela os saberes escolares pode se configurar em uma excelente estratégia pedagógica para promover um ensino cada vez mais significativo para os estudantes. Todo estudante levará para escola conhecimentos diversos que fazem parte da realidade em que estão inseridos, o professor pode estar atento ao que os

estudantes apresentam em sala de aula e direcionar esses seus conhecimentos para que haja de forma contínua a ampliação e aquisição de novos saberes.

Também ressalto o objetivo que propõe a utilização das diferentes linguagens dentre elas a gráfica, a plástica e a corporal como um meio de expressão e comunicação. Não somente as palavras se configuram como um meio de comunicação, mas uma dança, uma pintura, uma imagem, todas elas quando elaboradas buscam transmitir alguma informação para quem as contempla. A roupa ou o material escolar de uma criança também podem revelar muito da sua vida, dos seus gostos, da sua realidade. Assim nos objetivos gerais para o Ensino Fundamental é possível ver a questão cultural e artística como pertencentes ao meio escolar e como fatores relevantes no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Devido aos PCNs serem elaborados antes da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, os PCNs abrangem sugestões curriculares somente para oito séries, como estava organizado o Ensino Fundamental antes da Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Os PCNs contam com um volume destinado exclusivamente a Arte, subdividido em duas partes: uma para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e outra para os quatro anos finais.

Os PCNs apresentam propostas de trabalho para as quatro linguagens da Arte estabelecidas pela LDBEN de 1996, assim definem blocos temáticos para serem trabalhados com o Teatro, a Dança, as Artes Visuais e a Música. Apesar dos PCNs proporem o trabalho com as quatro linguagens, este TCC vai focalizar a proposta para a linguagem das Artes Visuais.

Para o trabalho com as Artes Visuais os PCNs voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental se organizam em três blocos temáticos. O primeiro bloco temático destaca a Expressão e comunicação na prática dos estudantes em artes visuais” e dentre os tópicos indicados nesse ponto, destaco os seguintes: As artes visuais no fazer dos estudantes: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas; Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia; Experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros

meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia) (BRASIL, 1997, p. 45).

Constata-se que os PCNs indicam nesse bloco temático elementos como a história em quadrinhos, a fotografia, o vídeo, elementos que passam a ser considerados no campo das Artes Visuais e que não se encontram necessariamente dentro de museus, mas que são aqueles mais acessíveis e que as pessoas têm mais contato. Com o avanço tecnológico as imagens passaram a ter vários canais para sua reprodução como o cinema, a televisão, a informática. Houve um aumento significativo das formas de contato com as imagens. Além das técnicas artísticas já consagradas como desenho e pintura, os PCNs sinalizam a necessidade de também saber entender aqueles conteúdos que são reproduzidos em vídeos, aparelhos de computação, entre outros.

O segundo bloco temático do volume Arte dos PCNs propõe as “Artes visuais como objeto de apreciação significativa” e apresenta os seguintes tópicos: Convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional); Identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais; Contato sensível, reconhecimento e análise de formas visuais presentes na natureza e nas diversas culturas. Reconhecimento e experimentação de leitura dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio); Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado; Fala, escrita e outros registros (gráfico, audiográfico, pictórico, sonoro, dramático, videográfico) sobre as questões trabalhadas na apreciação de imagens (BRASIL, 1997, p. 46).

É possível constatar que nesse segundo bloco a questão cultural é colocada de forma a evidenciar as implicações que vão ocasionar na construção das Artes Visuais. As técnicas utilizadas nas articulações das imagens vão sofrer influências conforme o local ou o artista que produza essas imagens. Também se percebe como os PCNs destacam a variação sobre a existência de diversos meios de comunicação. Essa questão é importante para vermos quais são de fato os meios de

comunicação da imagem que nossos estudantes entram em contato e trabalhar a partir deles a questão das Artes Visuais. Outro fator é trabalhar para que os estudantes consigam identificar os significados expressivos e comunicativos das formas visuais. Nota-se que os PCNs chamam a atenção para o fato de que as imagens buscam transmitir mensagens e que torna-se necessário saber entendê-las e questioná-las.

O terceiro bloco temático para o trabalho com as Artes Visuais destaca “As artes visuais como produto cultural e histórico” e apresenta como alguns de seus pontos: Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história; Reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos. Identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas: aspectos das vidas e alguns produtos artísticos; Frequência e utilização das fontes de informação e comunicação artística presentes nas culturas (museus, mostras, exposições, galerias, ateliês, oficinas). Os estudantes precisam entender a função das artes visuais na sociedade. Desenvolver a compreensão do por que da sua existência e de como pode ser utilizada nos diversos ambientes (BRASIL, 1997, p.47).

Finalizada essa pequena sistematização das sugestões dos PCNs para o trabalho com as Artes Visuais, destaco que a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 estabelece que o Ensino da Arte no seu artigo 14 deve fazer parte do currículo da Base Nacional Comum do Ensino Fundamental. De acordo com o artigo 30 dessa mesma Resolução, os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo a Literatura, a Música e demais artes. A respeito do profissional responsável pelo Ensino da Arte, nessa etapa de ensino, o artigo 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 deixa claro que o componente curricular Ensino da Arte, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental poderá ficar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os estudantes permanecem a maior parte do período escolar, ou seja, a Licenciada e o Licenciado em Pedagogia, ou de um professor licenciado no respectivo componente curricular. Esse artigo aponta para a responsabilidade que a Licenciada e o Licenciado em Pedagogia assumem na vivência dos estudantes com as Artes Visuais e demais visualidades.

Outro documento que discute o Ensino da Arte é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC teve sua primeira versão lançada em 2015, a segunda em 2016 e a última em 2017. A terceira versão já se encontra no Conselho Nacional de Educação (CNE), mas ainda não pode ser considerada um documento oficial devido não ter sido homologada pelo Ministério da Educação (MEC). Contudo devido a sua relevância para a discussão do currículo escolar, incluímos esse documento neste tópico. A Base foi construída a partir da discussão com atores pertencentes ao campo educacional e a sociedade brasileira e visa estabelecer as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas durante a Educação Básica. A BNCC se baseia em alguns marcos legais como: a Constituição Federal de 1988, a Lei 9394/96, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e a Lei nº 13005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto para 2014-2024, e tem em suas metas a BNCC. Com base nesses documentos a BNCC se organiza a partir da necessidade do estabelecimento de competências e habilidades que sejam comuns a todos os estudantes, contudo deixa claro que os currículos sejam diversos, estando de acordo com a realidade social, local e individual da escola e do estudante. O foco no desenvolvimento de competência contempla a ideia de aprendizagens essenciais o que supõe a escola oferecer muito além do que conteúdos mínimos.

O Ensino da Arte no Ensino Fundamental considerado pela BNCC abrange quatro linguagens da arte, são elas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 2017). De acordo com o texto da BNCC, o Ensino Arte busca propiciar uma interação crítica do estudante com o mundo, contribuindo para o respeito as diferenças e o diálogo intercultural, tão importante para a cidadania. Muito mais do que adquirir técnicas e códigos, a aprendizagem da arte deve ser vista como uma prática social, em que os estudantes são protagonistas. No trabalho com as linguagens da arte, segundo a BNCC é necessário que o professor articule seis dimensões do conhecimento, são essas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. A criação e a expressão se assemelham ao fazer artístico, em que busca proporcionar autonomia aos estudantes, sendo capazes de criar suas próprias produções artísticas. A crítica e a reflexão devem ser trabalhadas para que esses estudantes possam ter acesso ao contexto histórico sobre as artes e consigam

desenvolver seus pensamentos sobre as manifestações com as quais estão entrando em contato. A estesia e fruição voltam-se para a leitura das obras.

A BNCC estabelece que apesar da divisão didática das linguagens para o seu ensino, não significa que elas ocorram na vida dos sujeitos de forma separada, deve haver um diálogo entre essas linguagens. Da mesma forma as atividades proporcionadas pelo componente curricular Ensino da Arte devem ser promovidas para facilitar a construção de ligações também com os demais componentes curriculares. O ensino não deve ser algo isolado e estanque, pois a BNCC destaca a relação existente entre os saberes, a sua funcionalidade na sociedade, assim como, a constante evolução desses saberes.

Na BNCC cada linguagem da Arte constitui uma unidade temática, as quais possuem objetos de conhecimentos e habilidades que estão articulados as seis dimensões do conhecimento. Ainda existe outra unidade temática denominada Artes Integradas, esta com o objetivo de articular diferentes linguagens e suas práticas.

O documento está organizado em dois blocos de objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental, um abrangendo do 1º ao 5º ano e o outro do 6º ao 9º ano. Contudo o presente estudo objetiva trazer um olhar para o que está estabelecido nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mais precisamente ao que se refere a unidade temática de Artes Visuais.

A BNCC define Artes Visuais como:

processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (BRASIL, 2017, p.153).

Da citação anterior pode-se concluir que a BNCC indica a expressão visual como elemento de comunicação e seus produtos possibilitam o contato com múltiplas culturas visuais.

Pelo que é proposto pela BNCC percebe-se como as Artes Visuais e demais visualidades perpassam os mais diferentes espaços da sociedade e se fazem

presentes constantemente em nossas vidas. Não estão restritas a um local específico como um museu ou uma galeria, mas circulam na televisão, na internet, nos vídeos, quadrinhos, cinemas, entre outros.

A BNCC estabelece ser preciso que os estudantes tenham convivência com produções visuais de forma a identificar seus significados expressivos e comunicativos. O trabalho deve ser realizado para que haja o reconhecimento e análise de formas visuais presentes nas diversas culturas. Os estudantes precisam adquirir habilidades para fazer a leitura dos elementos básicos da linguagem visual, tendo a capacidade de identificar e reconhecer algumas técnicas e procedimentos artísticos presentes nas produções visuais. Devem ser capazes de fazer essa leitura nos diversos meios de comunicação da imagem, como a fotografia, televisão, histórias em quadrinhos, telas de computador, desenho industrial, desenho animado. É necessário

compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações (BRASIL, 2017, p. 156).

O texto da BNCC aponta para um entendimento de que os produtores das mais diversas visualidades são agentes sociais de diferentes épocas e culturas e, portanto trazem elementos importantes da configuração da sociedade.

Assim a partir da leitura do exposto até o momento, pode-se perceber como amplia-se a proposta do Ensino da Arte nos currículos brasileiros ao longo do tempo. Os PCNs propõem habilidades para expressões como desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, assim como, reconhecer e utilizar os elementos da linguagem visual como cinema, televisão. A BNCC também engloba os quadrinhos, as fotografias, o vídeo e utiliza a denominação culturas visuais, contudo não conceitua essa denominação. Esse será o desafio do próximo capítulo, compreender o que vem a ser o campo de estudo da Cultura Visual, entendendo como se faz presente em nossas vidas.

3. O CAMPO DE ESTUDO DA CULTURA VISUAL

Se pararmos para refletir perceberemos que conhecemos o mundo por meio de sensações próximas ao efeito de uma sequência de imagens. Através da visão vamos apreendendo formas, cores, tamanhos, que vão caracterizando e dando sentido as coisas que vemos. Vamos construindo um conjunto de significados para o mundo a partir do que vemos. Internalizadas essas imagens passam a se constituir como representações mentais que serão acessadas sempre que se fizer necessário. E em uma conversação, quando alguém nos conta uma sequência de fatos vamos acompanhando a narrativa que está sendo escutada, construindo imagens em nossos pensamentos para dar representatividade ao que está sendo narrado.

A porta, a janela, as paredes, o telhado, pode se constituir naquilo que se conhece e se entende fazer parte de uma casa. Assim quando alguém fala “casa” automaticamente essas imagens surgem na mente como uma forma de dar sentido ao que está sendo relatado. É através da observação daquilo que está próximo de nós que construímos nossas referências sobre o mundo. Isso quer dizer que uma casa representada mentalmente por uma pessoa que vive na cidade possa não ter as mesmas características de uma casa representada por alguém que não viva na zona urbana.

Nascemos dotados de cérebros, mas sem mentes: elas se desenvolvem a partir das concepções, das relações simbólicas, das negociações provocadas pela linguagem, principalmente, pela cultura na qual estamos imersos. Nascemos dotados de um aparelho visual que nos permite enxergar, mas só aprendemos a ver a partir de um olhar que é cultural, social e historicamente construído para além da fisiologia (VALLE, 2015, p. 214).

A partir da citação de Valle (2015) pode-se perceber que nascemos com um aparelho fisiológico que permite enxergar, captar o mundo a nossa volta, porém a significação que damos para cada coisa vista ocorrerá de acordo com as experiências do grupo cultural ao qual pertencemos.

Tendo ciência de que também conhecemos o mundo através das diversas visualidades, daquilo que é possível ver no mundo, surge a necessidade de esclarecimento a respeito do que poderia ser definido como imagem e visualidade. Na Língua Portuguesa a palavra imagem pode ser utilizada com vários sentidos, por

exemplo, quando se diz “Cadê a imagem da Santa que estava aqui?”, “Qual imagem você quer passar usando essa roupa?”, “Minha imagem no espelho fica diferente”, “Quando olho para você, a imagem da sua mãe vem logo a minha mente”. Percebe-se, portanto uma polissemia da palavra imagem, ou seja, esta é uma palavra que pode assumir vários sentidos, tudo depende do contexto em que for colocada.

Falar em imagens pode parecer algo simples, que faz parte do nosso dia a dia, e que não haveria a necessidade de uma análise mais profunda sobre o que viria a ser. Contudo a palavra imagem trás algumas implicações, assim como, a palavra arte, apresentando a mesma dificuldade para sua definição.

Não se pode ler uma história das filosofias da arte sem se sentir um desejo irresistível de ir fazer outra coisa, tantas e tão diferentes são as concepções sobre a natureza da arte. Entretanto, se pedirmos a qualquer pessoa que possua um mínimo contacto com a cultura para nos citar alguns exemplos de obras de arte ou de artistas, ficaremos certamente satisfeitos (COLI, 1995, p. 7).

Da mesma forma, quando solicitados para que identifiquemos o que seria uma imagem, conseguimos fazer sem grandes problemas, mas quando vamos definir essa palavra algumas confusões e dificuldades acabam surgindo. Acreditamos que para compreender uma imagem basta olhá-la. Contudo as imagens podem se revelar de diferentes formas e exigir certas habilidades para que de fato possamos chegar a um entendimento sobre elas. Mas como podemos definir a palavra imagem? Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Michaelis (2017) a palavra imagem pode ter vários sentidos como: 1 Representação do aspecto ou formato de pessoa ou objeto através de desenho, gravura, escultura. 2 Por extensão: Representação escultórica de ser santificado para culto e veneração dos fiéis, exemplo: “Algumas mulheres prosternaram-se diante da imagem da padroeira da nossa cidade”. 3 Estampa que representa assunto religioso. 4 Reprodução invertida de pessoa ou objeto que se transmite em superfície refletora (espelho, água etc.): “Examina no vidro a sua própria imagem de corpo inteiro”. 5 Linguagem Figurada: Representação exata ou bem semelhante de algo ou alguém; aquilo que simbólica ou realmente imita, personifica ou representa pessoa ou coisa, por exemplo: A filha é a imagem da mãe. 6 Percepção mental sobre alguém ou algo. 7 Reprodução dinâmica (ou não) de pessoa, coisa, paisagem através de câmeras de máquina fotográfica, de cinema, de televisão, de celular ou de computador. 8

Linguagem figurada: Pessoa extremamente bonita. 9 Linguagem Figurada: Opinião (positiva ou negativa) que o público tem de uma pessoa (político, artista etc.), de uma organização ou de um produto; conceito, reputação, por exemplo: “O jornal tem uma imagem de credibilidade que não podemos colocar em risco”. 10 Literatura: Palavra, frase ou expressão literária que descreve algo ou alguém de maneira poética ou alegórica. 11 Psicologia: Reprodução na mente de uma sensação ou percepção anteriormente vivida ou sentida.

A partir dos sentidos indicados pelo dicionário Michaelis (2017) há uma relação entre imagem e representação como está indicado nos sentidos 1, 2, 3, 5 e 7. De acordo com o sentido de número 5 a representação pode ser exata ou pode ocorrer através da criação de um símbolo daquilo que queremos descrever. Assim o desenho de uma nota musical feito ao lado do desenho de uma pessoa pode levar a interpretação automática de que se trata de um cantor. Da mesma forma quando um time de futebol cria sua mascote fazendo a escolha por determinado animal, por exemplo, um leão, pode querer passar a impressão de um time forte, que se destaca dos demais e que é invencível.

O sentido indicado pelo número 7 no dicionário Michaelis (2017) é possível perceber as várias possibilidades de reprodução das imagens que contribuem substancialmente para a disseminação cada vez mais rápida das mesmas. E ainda existem as imagens mentais como indicadas nos sentidos 6 e 11, que é quando ocorre a apreensão da imagem pelo nosso sistema ótico e a sua internalização, passando aquela imagem a ser tida como representação do mundo. Essas imagens externas colaboram com a construção de nossas representações mentais.

Neste trabalho utilizo a palavra imagem com o sentido de representação visual, sem esquecer que as representações visuais se relacionam com as representações mentais.

As representações visuais são uma forma de expressão presente na humanidade desde os tempos mais remotos, como por exemplo, os registros pré-histórico, os registros rupestres no Brasil.

Figura 1: Registros rupestres no Brasil



Fonte: FUNDHAM - <http://www.fumdham.org.br/home/registros-rupestres>

A imagem da Figura 1, encontrada na serra da Capivara, no estado do Piauí, é uma das primeiras representações visuais dos povos indígenas que ocupavam esse território, que se tem conhecimento até o momento. São desenhos feitos em rochas com a utilização de pedras, carvão, pontas de ossos, as quais retratam um pouco de como se organizava a vida naquela época. Ao observá-la é possível ver traços que se assemelham ao desenho corporal dos seres humanos. Esses desenhos que se assemelham a formas humanas aparentam estar em interação dando a impressão de um trabalho coletivo sendo desenvolvido.

Os registros rupestres, pintados ou gravados sobre as paredes rochosas, são formas gráficas de comunicação utilizadas pelos grupos pré-históricos que habitaram a região do Parque. As representações gráficas abordam uma grande variedade de formas, cores e temas. Foram pintadas cenas de caça, sexo, guerra e diversos aspectos da vida cotidiana e do universo simbólico dos seus autores. O estudo desses registros possibilita o reconhecimento de temas recorrentes e a identificação de diferentes maneiras de representá-los. Pode-se dizer, ainda, que são pistas da forma de vida dessas populações (FUNDHAM, s.d., s.p).

As mudanças ocorridas ao longo do tempo, e os diversos instrumentos utilizados para a produção das imagens foram tornando-as cada vez mais sofisticados a depender da tecnologia visual empregada. A tecnologia visual abarca todos aqueles instrumentos que são pensados para serem observados ou para aumentar a visão natural, indo de desenhos simples até a internet (SARDELICH, 2006). Dessa forma, pode-se dizer que a imagem é um artefato cultural. Neste trabalho utilizo o vocábulo artefato entendido como “objeto que sofreu alteração

provocada pelo homem, em oposição àquele que é resultado de fenômeno natural” (MICHAELIS, 2017). A noção de artefato cultural nos remete ao conceito de cultura. De acordo com Santos (2006) a cultura pode assumir duas concepções básicas. A primeira indica que a cultura: “preocupa-se com todos os aspectos de uma realidade social. Assim, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou então de grupos no interior de uma sociedade” (SANTOS, 2006, p. 24). A segunda concepção de cultura refere-se “ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social”. Santos (2006) ressalta que a:

Cultura inclui ainda as maneiras como esse conhecimento é expresso por uma sociedade, como é o caso de sua arte, religião, esportes e jogos, tecnologia, ciência, política. O estudo da cultura assim compreendida volta-se para as maneiras pelas quais a realidade que se conhece é codificada por uma sociedade, através de palavras, ideias, doutrinas, teorias, práticas costumeiras e rituais. O estudo da cultura procura entender o sentido que fazem essas concepções e práticas para a sociedade que as vive, buscando seu desenvolvimento na história dessa sociedade e mostrando como a cultura se relaciona às forças sociais que movem a sociedade. (SANTOS, 2006, p. 41)

Quando alguém constrói ou interpreta uma imagem vai utilizar muito da sua cultura para fazer isso. Santos (2006) afirma que a cultura envolve o estudo dos processos de simbolização, este entendido como a substituição de algo por aquilo que a significa. Quando uma imagem é criada, por exemplo, quando é retratada uma caneta e um livro, a sua interpretação pode ir além da mera decodificação desses dois objetos, relacionando essa imagem com algo a mais. Assim ao ver a imagem alguém pode ser remetido a lembrança de um escritor, ou então a um romance lido recentemente e assim podemos dizer que essa imagem se tornou um signo para quem vê. Assim uma bola pode representar para um menino um tipo de brinquedo e para outro a oportunidade de ser um profissional reconhecido e ganhar muito dinheiro.

A representação visual de uma mulher facilmente vai ser identificada por quem vê, mas a forma como essa mulher está representada pode nos remeter a diferentes papéis sociais que essa mulher pode desempenhar. A interpretação que ocorrerá dependerá dos elementos que foram ressaltados na imagem, não se esquecendo da subjetividade de quem a vê. Por exemplo, observando os programas, as propagandas, as novelas brasileiras, facilmente percebemos as

mulheres em posição inferior a posição ocupada pelos homens. Essa representação de inferioridade da mulher é resultado de uma sociedade ainda bastante machista e que vai sendo alimentada através dessas imagens que são disseminadas pelos meios de comunicação. O indivíduo que entra em contato com esse tipo de imagem pode construir uma representação mental de mulher ocupando uma posição de subalternidade e atuar de acordo com essa representação mental construída.

Santos (2006) afirma que "os processos de simbolização são muito importantes no estudo da cultura. É a simbolização que permite que o conhecimento seja condensado, que as informações sejam processadas, que a experiência acumulada seja transmitida e transformada" (SANTOS, 2006, p. 42).

As imagens contribuem com o processo de simbolização, por isso no estudo da cultura elas se configuram como elemento importante. Dessa forma vem se configurando um campo de estudo denominado Cultura Visual. A definição do que viria a ser a Cultura Visual nos leva a alguns questionamentos. Poder-se-ia defender que o estudo se voltaria para as interpretações do sujeito sobre as manifestações culturais do tipo visual ou simplesmente sobre as manifestações do tipo visual. Dessa forma entrar-se-ia na discussão sobre se a vertente a ser seguida para o estudo da Cultura Visual deve ser voltada para aquilo que é visual ou para aquilo que é cultural. Sardelich (2006) indica que entre os vários estudiosos desse campo de estudo temos aqueles que enfatizam os objetos visuais e os que valorizam os atos visuais como práticas de produção de significado, que caracteriza o traço cultural do campo de estudo. Porém analisar a Cultura Visual a partir da vertente que utiliza a cultura como traço definidor do que será estudado parece ser mais interessante por se tornar menos restritiva que uma linha de estudo que delimite o visual. Assim o estudo da cultura abarca os

[...] processos de simbolização, ou seja, de [estudar] processos de substituição de uma coisa por aquilo que a significa, que emitem, por exemplo, que uma ideia expresse um acontecimento, descreva um sentimento ou uma paisagem; ou então que a distribuição de pessoas numa sala durante uma conversa formal possa expressar as relações de hierarquia entre eles (SANTOS, 2006, p. 41).

A nossa visão, a forma como vemos as coisas e as representações visuais vão fazer parte dos processos de simbolização que são estudados pela Cultura Visual. Uma pessoa que viva no Brasil ou no Japão fará a captação da imagem

através do seu sistema ótico, contudo cada um vai ter suas experiências, seu modo viver e ver o mundo, cada cultura possui um olhar particular sobre as coisas, o que ocasiona diferentes sistemas de representação.

As imagens alimentam, derivam e compõem um cenário da produção visual. São as matérias primas da cultura visual. As visualidades são os modos de fazer e de interpretar as imagens pelos sujeitos em diferentes épocas e lugares. As visualidades podem ser entendidas como regimes de enunciação visual ou os modos como passamos a ver, pensar, dizer, agir e fazer de determinada maneira e não de outra a partir da interação com as imagens (NASCIMENTO; SOUSA; COELHO, 2015, p. 266).

Da citação anterior pode-se perceber que a palavra visualidade ganha um sentido específico no campo de estudo da Cultura Visual. De acordo com o dicionário Michaelis (2017) a palavra visualidade pode ser entendida como: 1 – Vista. 2 – Miragem. 3 - Aspecto cambiante. Para o campo da Cultura Visual a palavra tem outro sentido e refere-se a forma de ver dos indivíduos, a qual é construída socialmente e que difere de um grupo cultural para outro.

Através das representações visuais que nos cercam vamos construindo uma visão de mundo. A Cultura Visual busca investigar as representações visto que a cultura revela muito dos conflitos de interesses que existem na sociedade. Dessa forma, as representações visuais produzidas por um grupo cultural são uma forma de expressar os conflitos existentes. Sabendo da transformação constante por que passam as sociedades, é objeto de estudo da Cultura Visual as interações de quem vê com todo tipo de imagens, tanto as imagens da arte, como aquelas que estão nos celulares, nos jogos digitais, nos livros didáticos, nas redes sociais.

A TV, o celular, a internet, as revistas, enfim os vários meios de comunicação estão a todo o momento nos transmitindo alguma informação e não apenas através das palavras reproduzidas, mas por meio de outro tipo de linguagem, a não-verbal, a visual. E diferentemente das palavras a influência que se sofre por meio dessa linguagem visual pode acontecer muitas vezes de forma silenciosa sem ao menos nos darmos conta. Quem nunca se viu escolhendo um tipo de roupa, de maquiagem ou um determinado destino de viagem único e exclusivamente porque viu sua representação gráfica em algum lugar, mas quando questionado por alguém não saberia falar quais critérios de análise para sua escolha, muitas vezes apenas dizendo “eu vi”.

Com o advento das tecnologias da informação e da comunicação a propagação dos mais diversos tipos de imagens vem ganhando velocidade e passou a atingir milhões de pessoas ao mesmo tempo. Assim uma representação visual produzida do outro lado do mundo pode chegar em poucos minutos ao nosso conhecimento, basta termos um aparelho de comunicação e estarmos conectados nas redes de comunicação. Com a globalização a questão da barreira geográfica parece ter deixado de existir, o que nos proporcionou a sensação de vivermos em uma aldeia global, onde a singularidade de cada povo se mistura se transformando em uma única verdade universal tida como padrão e, portanto sendo almejada e disseminada entre as populações. O dicionário Michaelis (2017) traz em uma das suas definições a palavra globalização como um processo pelo qual a arte, a cultura, a música, o comportamento, o vestuário dos indivíduos de um país sofrem e assimilam as influências de outros, devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, tornando o mundo unificado em uma grande “aldeia global”, termo criado pelo escritor canadense Marshall McLuhan (1911-1980) nos anos 1960.

No trabalho desenvolvido por Valle (2015) a autora destaca que:

Os efeitos visuais e o modo como os filmes instigam a imaginação em seus enredos desafiam nossa capacidade crítica no sentido de perceber e reconhecer seus conteúdos ideológicos que são inseparáveis da história social, dos sistemas culturais, códigos linguísticos, e representações da realidade. A construção de significados não se dá apenas a partir dos discursos enunciados pelas personagens, mas também pelas corporeidades que ampliam nossa percepção visual. (VALLE, 2015, p. 227).

Não há nada por trás das imagens, os valores, crenças que fundamentaram a sua produção são visíveis, porém pode acontecer que não nos demos conta desses valores, pois ficamos entretidos no prazer da fruição de ver sem pensar as imagens. A imagem é uma forma de reforçar os discursos de maneira silenciosa. São informações assimiladas prazerosamente e reproduzidas naturalmente sem ao menos terem sido refletidas sobre o que está representado. As imagens podem nos transmitir um prazer visual de modo a nos levar a almejar e acreditar que o que está sendo exposto deve ser a busca de todos nós e referência para as nossas próprias relações. Acabamos por nos reconhecer no que vemos criando uma conexão afetiva que nos causa satisfação imediata e uma motivação em busca do modo de vida que está sendo representado.

As imagens são relevantes para a construção de nossas subjetividades, não apenas por sua onipresença, mas pelo seu poder de persuasão ao se vincularem a práticas culturais, experiências de prazer e ao se relacionarem a formas de socialização nas quais os indivíduos compartilham significados (PEREIRA, 2010, p.224).

A falta de reflexão sobre o que vemos é o que possibilita a construção de visões estereotipadas sobre o mundo e os outros. Quando ficamos expostos a representações de violência, as brigas e as guerras, aos poucos podemos ir aceitando essas representações como normais. O convívio com esse tipo de representação visual torna essas situações naturais e que, portanto podem ser reproduzidas na sociedade.

Em muitos casos o prazer do simples ver as imagens pode afastar ou nos levar a esquecer da importante reflexão sobre aquilo que estamos vendo e pode abrir a possibilidade de construirmos visões estereotipadas e preconceituosas sobre o mundo e os demais. É por essa razão que tenho procurado estar atenta ao que vejo e me apropriar das visualidades presentes na escola e entre os estudantes como ponto de partida para o trabalho em sala de aula. O próximo capítulo apresentará o relato de uma experiência vivida com estudantes do Ensino Fundamental.

4. A EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS VISUALIDADES

Neste capítulo irei relatar uma experiência vivida com estudantes e docente do Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica (EEBAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB. A escola situa-se no campus I da Universidade e atende a Educação Infantil e a fase inicial do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, e muitos estudantes que frequentam são filhas e filhos de estudantes, funcionários e docentes da UFPB, além do público em geral. Foi fundada no ano de 1988 e teve como início de suas atividades o ano de 1990. A escola está vinculada ao Centro de Educação (CE), Campus I e além de desenvolver atividades de ensino serve como um campo de estágio, pesquisa e extensão para atividades dos cursos de Licenciatura da UFPB. Essa escola já foi estudada por pesquisadores que trabalham no campo da Cultura Visual, como Nascimento; Sousa e Coelho (2015). Esses pesquisadores focalizaram as visualidades presentes na escola.

No ano de 2016 comecei a participar de um projeto de pesquisa do Programa de Licenciaturas (PROLICEN) da UFPB, e que teve como campo de estudo a EEBAS. O projeto intitulado como “Contar e Recontar: caminhos da leitura”, orientado pela professora Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira, promoveu o incentivo a leitura desde os anos iniciais. O projeto foi desenvolvido com estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental buscando promover o contato deles especialmente com textos narrativos, mas outros gêneros textuais também foram contemplados. O projeto tinha por objetivo contribuir tanto com a formação de leitores como das pedagogas e pedagogos em formação como contadores de histórias. O projeto me proporcionou uma aproximação com o ambiente da escola, contribuindo para que a partir da convivência com os estudantes conseguisse perceber a dinâmica da sala de aula. Através desse convívio tive a oportunidade de apreender os detalhes que nenhum livro foi capaz de descrever. Acreditar que só porque estamos nos formando iremos ter as respostas para todas as situações que aparecem no dia a dia da escola agora parece-me um olhar um pouco ingênuo. Vamos lidar com pessoas diferentes, ambientes diversos, realidades complexas. Por mais que eu me prepare para exercer a docência preciso estar ciente que estou trabalhando com pessoas, que elas pensam, agem, tem uma história. Preciso percebê-las, entendê-las. É a partir das relações e interações que vão ocorrer no

espaço escolar que o trabalho da pedagoga acontece. Ser uma docente exige que eu esteja constantemente pensando e refletindo sobre o que está acontecendo. É vivenciando o ambiente da sala de aula que eu poderei traçar um caminho para estabelecer relações cada vez mais significativas para os estudantes.

No ano de 2017 voltei a desenvolver o projeto de leitura na escola, mais uma vez com o primeiro ano do Ensino Fundamental e, portanto com novas crianças. O entusiasmo com o projeto e com os resultados obtidos no ano anterior me motivaram a querer oferecer um trabalho que pudesse vir a contribuir cada vez mais com a aprendizagem dos estudantes. A aproximação com as crianças da nova turma despertou meu interesse de conhecê-las um pouco mais e de poder colaborar com a sua formação nos variados aspectos que me fossem possíveis naqueles breves momentos que passava com elas. Refletindo sobre as contribuições que poderia proporcionar, percebi que na contação de histórias havia alguns detalhes que eu ainda não havia aprofundado no ensino e que seria interessante realizar um trabalho voltado para esses aspectos. Percebi que a medida que os estudantes entravam em contato com os livros infantis eram atraídos pelas ilustrações dos livros. Só de olhar para uma capa com muitos detalhes, folhas com texturas diferentes, os personagens que apareciam, como estavam vestidos, os objetos que utilizavam, enfim, todas aquelas imagens conseguiam motivar mais, ou menos, a leitura de determinado livro.

Um dos livros que trabalhei não apresentava linguagem verbal, somente imagens e os estudantes deveriam interpretá-las para formarem a história. Percebi como havia interpretações diferentes. As crianças iam dando sentidos diversos para o que viam. Comecei a observar como essas imagens incitavam discursos nesses estudantes. Conseguiam ser tocados por elas. Meu objetivo em sala era contribuir com o incentivo a leitura e despertar o gosto por ela, proporcionando contato com textos de diferentes gêneros, apresentando diferentes histórias e contribuindo para a aquisição da habilidade de leitura, pensei que também poderia trabalhar com outro tipo de linguagem, seria interessante fazer isso também com as imagens que cercam esses estudantes.

Nesse momento me questionei como poderia trabalhar a questão da leitura para esse tipo de linguagem, qual caminho poderia seguir. Depois de alguns questionamentos comecei a olhar com mais atenção as visualidades que faziam parte do mundo desses estudantes para realizar esse trabalho. Esse olhar para o

que as crianças traziam para a sala de aula foi motivado pelo fato de que no ano de 2016 eu também participava do projeto “Educação da Cultura Visual: propostas de intervenção pedagógica”, projeto que me causou algumas inquietações. Através do projeto, orientado pela professora Maria Emília Sardelich, pude entrar em contato com outro tipo de conhecimento que ainda não havia tido durante a minha formação, comecei a direcionar minha atenção ao mundo das visualidades e descobrir outro campo de estudo que ainda não tinha servido como campo de análises na minha formação. Pensei que por meio das visualidades que os estudantes levam para sala de aula eu poderia desenvolver meu trabalho. Eu queria conhecê-los para oferecer experiências significativas. Apesar da participação no projeto sobre Cultura Visual ainda tenho dúvidas de como trabalhar com e a partir das imagens, bem como oferecer atividades significativas que despertem o desejo de aprender das crianças. Pensei que através do desenvolvimento em sala de uma atividade envolvendo as visualidades que circulam entre os próprios estudantes poderia contribuir com a formação deles, assim como, com a minha própria formação, pois vejo que através das atividades que penso para as crianças tanto as crianças quanto eu aprendemos, vivemos no eterno diálogo e transformação.

Pela aproximação e envolvimento que vinha tendo com as crianças e a vontade de desenvolver o estudo com elas, optei por realizar meu TCC nessa sala. Assim, a sala do primeiro ano foi escolhida para a realização do trabalho. Ela é composta por 19 estudantes, entre 6 e 7 anos, sendo 11 meninas e 8 meninos e tem como responsável da sala uma Pedagoga e Mestre em Educação.

Apesar de ter frequentado a sala em vários momentos percebi que comecei a nota-la diferente quando me propus a estudar as imagens que circulavam nesse ambiente. Para essa percepção, a leitura de Nascimento; Sousa e Coelho (2015) foi fundamental. É interessante a aparente neutralidade que esses códigos visuais assumem no nosso dia a dia e apenas quando tomamos ciência que possuem uma função social é que vamos conseguindo perceber o poder que têm de contribuir com as nossas representações mentais.

Ao longo do trabalho desenvolvido com as crianças fui refletindo juntamente com elas e percebendo como construímos nossas representações mentais que podem ser preconceituosas e estereotipadas sobre o mundo e os demais. A medida que desenvolvia o trabalho passei a olhar os estudantes como colaboradores que estavam me ajudando a entender esse mundo, não seria eu a única a trazer

contribuições para o estudo, percebi que a interação com eles me proporcionava reflexões da mesma forma que eu buscava promover neles aprendizagens significativas.

Comecei a observar como se estruturava a sala de aula. Notei que há um espaço todo preparado para estimular e ajudar as crianças na aquisição do seu saber. Possui informações importantes como calendário, alfabeto, produções realizadas pelos estudantes, temas de atividades que foram trabalhadas com eles. Aparecem também alguns personagens de histórias em quadrinhos e literatura infantil, como os da Turma da Mônica e do Sítio do Picapau Amarelo. Por ser uma sala de primeiro ano, que tem como principal objetivo a alfabetização das crianças, a leitura estava muito presente, a professora contava histórias, trabalhava músicas, poesias. Pude observar que trabalhou músicas de Vinícius de Moraes (1913-1980), como O pato e As borboletas, além da contação de histórias de livros de literatura infantil distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC).

Em meus primeiros contatos com os estudantes em sala de aula pude notar crianças comunicativas, que interagiam tanto com os colegas, quanto com a professora, que pareciam estar contentes por estar ali. Com relação a sua forma de ser os estudantes se apresentam muito diferentes uns dos outros, mas comecei a perceber pontos em comum a partir da observação de suas vestimentas.

Observando os estudantes e olhando para suas roupas e objetos pessoais, foi possível ver indícios de um tipo de personagem que se faz muito presente entre eles. Essas imagens aparecem em estojos, lápis, tênis, bolsa, lancheiras, e correspondem há um variado número de “super-heróis”, dentre eles o Capitão América, Homem de Ferro, Thor, Homem-Aranha, Wolverine, Super-Homem, Flash, Hulk, Batman. Alguns estudantes chegam a levar blusas, que se assemelham a vestimenta desses personagens, e máscaras. Quando eles estão vestidos com essas peças, tenho a sensação de que de fato estou diante de um “super-herói”.

Ao constatar essa preferência entre os estudantes, comecei a me perguntar por que esses personagens denominados de “super-heróis” estavam tão presentes entre eles e por que chamavam a minha atenção. Os “super-heróis” que vejo retratados me produzem sensações de querer ser como eles, me vejo instigada a buscar aquilo que promovem. Os “super-heróis” são retratados como pessoas aclamadas pela sociedade, que praticam o bem, zelam pela organização social. Olhar para eles desperta o desejo de ser como eles, ter poderes para superar os

problemas que aparecem no dia a dia, ser bonita, sofisticada, chamar atenção, ser aqueles que os outros se inspiram. No cinema parece que os efeitos especiais contribuem mais ainda com essa ilusão. Pessoas bonitas, com rostos e corpos atraentes, que emanam força tanto física quanto psíquica, que possuem uma posição de destaque na sociedade, que usam roupas e frequentam lugares sofisticados. Sinto que encarnam personagens que nos fazem querer assumir seu papel para garantir os mesmo benefícios que vemos representados. Tenho a impressão de que essas representações transmitem que somos capazes de realizar tudo aquilo que queremos.

Comecei a notar que os “super-heróis” já fazem parte da vida das pessoas. É muito difícil alguém não conhecer pelo menos uma personagem desse tipo. Eles permeiam diversos meios da sociedade e se tornam preferências dos mais jovens aos mais velhos. Nunca havia parado para refletir sobre o porquê da sua existência, quem os criou, a época que foram construídos, eu apenas já nasci inserida em um ambiente no qual os “super-heróis” apareciam como personagens presentes. Tive como algo natural e me deixava levar e desejar aquilo que estava exposto.

Nossas identidades são moldadas e delimitadas, parcialmente, por códigos linguísticos, signos culturais e representações disponíveis. Tais códigos, signos e representações podem promover ou corroborar preconceitos, demarcar interesses sociais específicos e frustrar possibilidades de ação humana (TAVIN; ANDERSON, 2010, p. 60).

A medida em que fui cursando a Licenciatura em Pedagogia fui sendo levada a fazer questionamentos e desenvolver um pensamento mais crítico sobre tudo aquilo que está a minha volta. Então comecei a olhar para os “super-heróis” de forma questionadora. Percebi que aparecem como pessoas corretas, que buscam defender a humanidade dos vilões que a querem destruir. Para tal eles fazem a utilização de diversas estratégias que são aceitáveis, pois vão salvar o mundo das pessoas más. Assim eles podem utilizar da força, de armas, da violência, da brutalidade. Funcionam como se fossem uma variação mais forte das instituições que são criadas para proteger a sociedade, como a polícia, o governo, o exército. Outro ponto é a origem deles, pois são sempre brancos, adultos e muitas vezes ricos. Alguns adquirem acidentalmente seus poderes, enquanto outros compram a possibilidade de defender as pessoas, como Batman e Homem de Ferro, ou são

criados pelo governo para defender um país, como é o caso do Capitão América. Assim como os professores da Licenciatura em Pedagogia me instigaram a ter um olhar diferente sobre o mundo, gerou em mim a motivação de levar os estudantes a realizarem os mesmos questionamentos que meu professores me proporcionaram.

Como educadores interessados em seu bem-estar e em uma esfera pública democrática, temos responsabilidade premente de ajuda-los a desenvolver abordagens críticas, reflexivas e significativas para a interpretação, crítica e produção (alternativa) de imagens na cultura visual (TAVIN; ANDERSON, 2010, p.62).

Os personagens que aparecem nos objetos das crianças da turma com a qual interagi na EEBAS foram criados por duas das mais influentes editoras norte-americanas a *DC Comics* e a *Marvel Comics*. As editoras são famosas por publicar histórias em quadrinhos e deter a propriedade intelectual dos “super-heróis” mais conhecidos.

A *DC Comics* foi fundada em 1934 e se localiza na Califórnia, Estados Unidos da América (EUA). Ela é detentora de personagens como Super-Homem, Mulher-Maravilha, Batman, Flash, Aquaman e Arqueiro-Verde e criou grupos de “super-heróis” como Legião dos Super-Heróis, Liga da Justiça da América e Novos Titãs. Seus principais “super-heróis” foram criados para proteger cidades dos Estados Unidos. A *DC Comics* tem os direitos autorais dos seus personagens tanto nas histórias em quadrinhos, quanto nos jogos, no cinema e na televisão. Na loja virtual da *DC Comics* é possível encontrar a venda roupas masculinas, femininas e infantis, acessórios (capas para celulares, patins, prancha de surfe), calçados, objetos para a casa (móveis, copos, avental, luminárias), mochilas, cadernos, além dos filmes e games.

A *Marvel Comics* é considerada a principal rival da *DC Comics*, sendo fundada em 1939. Dentre seus personagens estão Capitão América, Homem-Aranha, Homem de Ferro, Wolverine e Hulk. Possui cerca de 6.500 personagens contendo “super-heróis”, vilões e pessoas sem superpoderes. Durante a Segunda Guerra Mundial alcançou seu ápice devido aos personagens Tocha Humana, Namor e Capitão América, este último recebendo maior aceitação do público por ser o que mais simbolizava os EUA. Os três personagens se encontravam envolvidos contra o Nazismo. Com o fim da guerra a editora utilizou como estratégia de mercado colocar os três “super-heróis” contra o Comunismo, regime que se configurou como oposto

ao dos EUA. Também criou equipes de “super-heróis” como Quarteto Fantástico, X-Men e Os Vingadores. (RAMOS, 2008). Desde 2009 a *Marvel Comics* passou a pertencer a *Walter Disney Company*. A Disney é uma empresa que possui participação majoritária em diversas emissoras de televisão, estações de rádio, possuem parques temáticos, resorts e por volta de 500 lojas Disney. Dentre os objetos fabricados pela empresa estão inúmeros aparelhos e brinquedos como: lancheiras, mochilas, videogames, livros, filmes, CDs e programas de computador. (TAVIN; ANDERSON, 2010). Segundo Ramos (2008) a *Marvel Comics* “é a editora de quadrinhos considerada pela maioria do público leitor desse gênero como a maior mundialmente” (RAMOS, 2008, p.71). Os pertences dos estudantes revelam essa influência da *Marvel Comics* ao apresentarem o maior número de objetos com imagens referentes aos seus personagens. Abaixo são apresentadas as imagens encontradas nos materiais dos meninos.

Figura 2: Mochila Homem-Aranha



Fonte: Acervo da autora

Figura 3: Caderno da Liga da Justiça



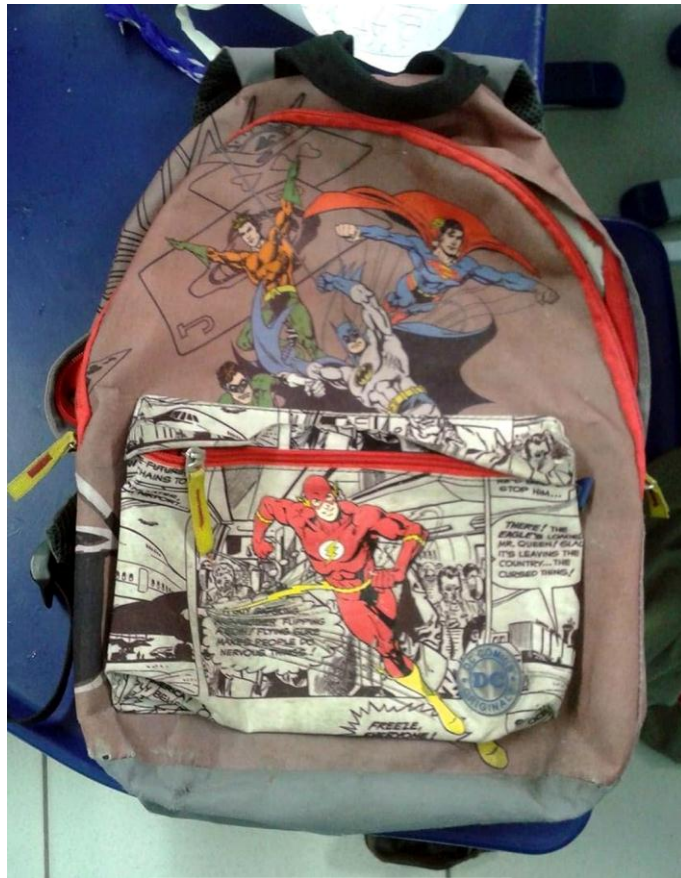
Fonte: Acervo da autora

Figura 4: Garrafa Homem-Aranha e Mochila Os Vingadores



Fonte: Acervo da autora

Figura 5: Mochila da Liga da Justiça



Fonte: Acervo da autora

Figura 6: Estojo do Batman



Fonte: Acervo da autora

Figura 7: Camiseta Os Vingadores



Fonte: Acervo da autora

Figura 8: *Spinner* Homem-Aranha



Fonte: Acervo da autora

As imagens com os personagens de “super-heróis” se concentram entre os meninos, a maioria ostenta blusas, brinquedos, sapatos, máscaras, garrafas, lápis, que contêm esse tipo de representação. As meninas trazem outro tipo de imagem em seus objetos, mas quando questionadas sobre os personagens de “super-heróis” afirmam conhecê-los, assistir seus desenhos e filmes e preferirem as “super-heroínas”. Abaixo seguem as imagens encontradas entre os objetos das meninas.

Figura 9: Mochila Frozen



Fonte: Acervo da autora

Figura 10: Lancheira Barbie



Fonte: Acervo da autora

Figura 11: Mochila Princesa



Fonte: Acervo da autora

A observação dos objetos de meninas e meninos me remeteu à leitura de Nunes (2010) ao destacar que:

As imagens que os estudantes trazem para a sala de aula ilustram e promovem, com certa, precisão, os gostos, os desejos e os comportamentos aceitos para cada gênero. As crianças, através de suas preferências por determinados brinquedos, personagens e materiais escolares, demonstram que vivenciam diversas experiências visuais que delimitam o que meninas e meninos podem fazer, pensar e desejar. [...] As meninas se identificam com suas personagens preferidas no que se refere tanto a aspectos físicos e estéticos (roupas, acessórios, beleza corporal), quanto a maneiras de ser e de agir (gestos delicados e realização de atividades mais calmas) (NUNES, 2010, p. 169).

Em um pequeno exercício de contrastar as visualidades presentes nos objetos dos estudantes com as imagens da sala de aula da escola, é possível perceber que nenhuma das imagens presentes na sala de aula, ou na escola, remetem aos personagens de “super-heróis”, o que revela que os estudantes trazem do seu meio sociocultural a relação com esse tipo de personagem.

Em pesquisa no dicionário Michaelis (2017) a palavra herói aparece como 1 Mitologia: Filho nascido da união de um ser divino (deus ou deusa) com um ser humano; semideus. 2 mitologia: Homem que era divinizado depois de sua morte; semideus. 3 Por extenso: Homem que se notabiliza por feitos guerreiros ou atos de grande coragem. 4 Por extenso: Indivíduo que se distingue por seus feitos: Os bombeiros são considerados os verdadeiros “super-heróis” da sociedade moderna. 5 Por extenso: Personagem principal de uma obra de ficção; protagonista: O herói da trama, geralmente, nunca morre no fim. 6 Linguagem figurada: Indivíduo por quem se tem enorme admiração; ídolo: Meu avô sempre foi o meu grande herói. A questão do herói existe desde os tempos mais remotos com a conotação de defensores da humanidade. O que vem mudando ao longo dos tempos é a forma como o herói vai defender a humanidade em relação as suas armas e poderes, como também pelo que ele vai lutar.

A indústria de entretenimento também vai se transformando ao longo dos tempos. Tanto os personagens como os meios de comunicação em que esses personagens circulam sofrem alterações. No início do século XXI a Marvel se aproximou das produções de cinemas, passando a ficar mais sintonizada com o mundo contemporâneo. O personagem Peter Parker passou a assumir a identidade

de Homem-Aranha ao ser picado por uma aranha geneticamente modificada e não mais por uma aranha radioativa, como ocorreu em 1960, ano do seu lançamento e quando a radioatividade estava em voga. O quarteto fantástico também mudou e passou a conseguir seus poderes através de uma viagem envolvendo tecnologia de teletransporte, enquanto que o Capitão América assumiu uma postura contra o terrorismo (RAMOS, 2008).

A partir deste ponto, serão transcritas as falas das crianças, portanto elas aparecerão entre aspas e em *itálico*. Os nomes dados aos estudantes serão todos fictícios e relacionados aos personagens que aparecem representados em seus pertences. Também serão apresentadas as imagens das visualidades que encontrei entre eles, bem como desenhos produzidos pelos educandos, contudo foi retirado qualquer elemento que pudesse identificar as crianças ou a posse dos objetos.

Um dos estudantes me chamou bastante atenção devido aos inúmeros objetos que possui desses personagens criados pela indústria do entretenimento. São suas variadas blusas, seu estojo, seus lápis, seu tênis, suas máscaras, seus bonecos.

Figura 12: Camiseta Homem-Aranha 1



Fonte: Acervo da autora

Figura 13: Camiseta Homem-Aranha 2



Fonte: Acervo da autora

Figura 14: Peter



Fonte: Acervo da autora

Figura 15: Sapato Capitão América



Fonte: Acervo da autora

Figura 16: Peter e os bonecos do Homem-Aranha



Fonte: Acervo da autora

Figura 17: Lápis Homem-Aranha



Fonte: Acervo da autora

Figura 18: Máscara Homem-Aranha



Fonte: Acervo da autora

Figura 19: Mascarado de Homem-Aranha



Fonte: Acervo da autora

Um fato chamou minha atenção quando o estudante Peter brigou com o colega Steven, na hora do recreio e os dois entram na sala de aula onde eu me encontrava. Vieram me contar sobre o desentendimento que havia ocorrido. Questionei se era dessa forma que tratava um amigo e fiz a associação com o seu herói favorito, o Homem-Aranha. Perguntei se era dessa forma que seu personagem favorito tratava os amigos. Peter logo se empolgou com a conversa e respondeu “*É porque nesse filme que eu assisto ele trabalha sozinho*”. A fala de Peter me remeteu

aos filmes do Homem-Aranha e passei a observar mais atentamente essa produção. Nos filmes lançados em 2002, 2004 e 2007, os quais tiveram bastante repercussão e aceitação de público, o jovem Peter Parker aparece como uma pessoa reservada, tímida e de poucos amigos. O estudante Peter parece se identificar com esses pontos do personagem. Nunes (2010) diz que “as crianças carregam suas percepções do mundo visual em seu cotidiano e apresentam conflitos sobre relacionamentos interpessoais importantes de serem trabalhados” (NUNES, 2010, p.165). Outra situação aconteceu quando Peter disse a mim que estava com frio e queria pegar seu casaco do Homem-Aranha que estava na mesa da professora. Seus colegas disseram que o casaco deveria continuar ali porque a professora foi quem colocou. Então eu disse que ele esperasse a professora retornar para sala e pedisse. Peter gritou, bateu os braços e as pernas e disse que queria. Eu o repreendi pelo seu comportamento, ele disse “*EU SOU O HULK*”.

Os estudantes parecem incorporar os personagens e começam brincar fingindo ser o personagem da representação. Eles lutam, falam, se expressam conforme o personagem preferido. Entregam-se tanto ao personagem que quando solicitados para que retornem aos seus lugares parecem resistir e ter dificuldades em assumir o papel de estudante que a escola e a docente espera que desempenhem. Eu me pergunto será que de fato conseguem perceber que existe o estudante e o personagem que eles incorporam momentaneamente?

Depois das observações foram realizadas rodas de conversas, e algumas individuais, para que os estudantes se expressassem a respeito da temática dos personagens tão presentes em suas roupas e objetos escolares.

Eu perguntei a eles sobre as histórias que gostavam e Peter foi logo respondendo “*Eu gosto de super-heróis*”. No mesmo instante Diana disse “*Eu gosto das super-heroínas. A Mulher-Maravilha, a Batgirl, a namorada do Superman*”. Logo em seguida foram mencionando outros personagens que conheciam. Peter “*Eu gosto do Homem-Aranha*”. Steven “*Eu gosto do Capitão América*”. Paladino “*Eu gosto do Capitão América porque ele tem o escudo*” Barry disse “*Eu gosto do Homem-Aranha e do Flash. Eu e Mario somos o Flash*”. Paladino me perguntou “*Você já assistiu Voltron?*” e eu disse que não. Ele se espantou por eu nunca ter assistido e me indicou a Netflix, dizendo que lá passa.

As meninas foram as únicas que citaram as “super-heroínas” como a Mulher Maravilha, *Batgirls*, *Supergirl* e *Ladybug*. Diana disse “*Eu gosto das heroínas porque*

são fortes, são líderes”. Quando os questionei se eram os “super-heróis” ou as “super-heroínas” os detentores de maior força, todos os meninos disseram *“Heróis!”*. Mas Barry disse que a *Supergirl* chegaria a ser forte também, mas ela recebeu esse destaque por ser uma variação do *Superman* e não pelo fato de possuir seus próprios poderes. Barry disse *“Ela tem os mesmos poderes que o Superman, então ela é forte”*.

Steven disse *“Os heróis foram criados para salvar a cidade”*, aí perguntei a Betty o que você acha, ela respondeu *“Eu não sei de nada, eu não sou menino para entender de super-heróis”*. Perguntei se não gostava desse tipo de personagem ao que ela respondeu: *“Herói é menino, heroína é mulher, eu só gosto de heroína”*. E continuou: *“Heróis são diferentes porque tem aqueles poderes muito brutos. De bater”*. Perguntei qual seria o poder da super-heroína ao que Steven respondeu: *“A coragem”*. Betty acrescentou: *“Eu não tenho medo de quase nada. Eu seria a Mulher-Maravilha. Não tenho medo de rato, não tenho medo de barata, deixa eu ver, não tenho medo de... deixa eu pensar aqui... de gavião”*. Paladino disse *“O homem de Ferro é um herói porque sua roupa é uma arma”*. Perguntei sobre quais seriam as características que esses “super-heróis” tinham e me responderam força, velocidade, poderes diversos, capacidade de voar, todos voltados para habilidades físicas, que demandam alguma competência com relação a utilização do corpo.

As crianças relataram que os “super-heróis” são pessoas que vestem suas roupas e se transformam em defensores do mundo e que se alguém tiver acesso a isso pode se transformar em um herói também. A fala das crianças sinaliza que, possivelmente quando elas levam a roupa para a sala de aula e a vestem sentem-se capazes de realizar tudo aquilo que o seu personagem favorito é capaz. Suas falas e seus comportamentos me levaram a pensar que, como docente, posso me apropriar de temas e questões que são significativas para elas para mobilizar seus desejos de aprender. Também que existem outras qualidades, além das físicas, que podem caracterizar uma personagem e suas capacidades.

Busquei compreender por quais meios as crianças tinham contato com esses personagens. Dentre as respostas dos estudantes houve falas que ressaltaram o interesse dos pais por esse tipo de história sendo essa a forma que eles tinham conhecido os “super-heróis”. Quando questionei se havia meios de comunicação em que eles costumavam ver com mais frequência os personagens favoritos disseram que na televisão, na internet e no cinema. Fizeram referência a Netflix e Youtube

como os canais em que eles constantemente têm acesso aos filmes e desenhos dos personagens preferidos.

Comentaram que quando vão ao *shopping* comprar roupa encontram inúmeros personagens nos mais variados tipos de objetos pessoais. Aquele mundo que é oferecido através da tela de um aparelho tecnológico pode ser concretizado na realização de compras de objetos temáticos. A transformação em um “super-herói” pode ser adquirida através da ilusão que as prateleiras das lojas oferecem.

Em conversa com o estudante Steven, ele mencionou que tem roupas e sapatos do Capitão América, mostrou sua mochila e estojo dos Vingadores e seu casaco do Capitão América, que leva constantemente para a sala. Contudo disse que prefere o Homem-Aranha, pois no momento esse é o super-herói que ele gosta. A fala dessa criança me levou a pensar que, possivelmente, pelo fato da recente estreia do último filme sobre o Homem-Aranha ele transferisse a sua preferência para esse personagem, e independentemente dele possuir todo um aparato material do Capitão América e dos Vingadores, isso no momento ficou obsoleto, pois o destaque do herói atual se encontra no Homem-Aranha. Essa conversa com Steven me remeteu à leitura de Nunes (2010):

A publicidade busca atrair a criança para a compra de produtos específicos, produzindo o seu desejo de consumo. Ao mesmo tempo, as opiniões das crianças determinam as estratégias de marketing veiculadas pela mídia em geral. Com isso, a chamada sociedade de consumo é produzida por um jogo sedutor, que envolve os sentimentos de querer, obter e descartar. Todos os materiais que são levados para a escola representam os produtos que estão circulando pela mídia em geral, e as crianças mostram suas potencialidades de interação constante com novos lançamentos (NUNES, 2010, p. 179).

A fala de Steven nos leva a refletir sobre a capacidade dos filmes para mudar gostos e gerar novas necessidades, como também sobre o poder de gerar desejos.

Em conversa com a aluna Diana ela revelou que gostava da Mulher-Maravilha e de *Ladybug*. Esta última personagem teve sua estreia em 2015 e foi criada pelo francês Thomas Astruc e coproduzida pelos estúdios TF1 (França), Method Animation (França), Zagtoon (França), SAMG Animation (Coreia), Sk Broadband (Coreia do Sul) e Toei Animation (Japão). A heroína, que atende pelo nome de Marinette quando não está disfarçada, possui aparência oriental e suas aventuras acontecem na cidade de Paris. Ela conta com a ajuda de *Cat Noir*, seu parceiro

durante as missões, e o grande amor de Marinette. Fazendo bastante sucesso entre as meninas, a *Ladybug* pode ser encontrada em inúmeros materiais como cadernos, bonecas, lancheiras, sandálias, lápis e estojo. Diana disse “*Eu gosto dela porque é bonita, eu gosto porque usa uma roupa linda, eu gosto porque ela salva muito bem as pessoas e porque meu aniversário vai ser dela e porque também ela é da minha blusa*”. Mari também afirmou gostar da *Ladybug* e quando perguntei se queria ter o poder dela ela disse “*Ahh, queria ter tudo*”. Afirmou possuir em casa blusas, bonecas e ter comemorado seu aniversário tendo como tema essa “super-heroína”. As falas das estudantes me fizeram refletir sobre a afirmação de Nunes (2010):

O corpo almejado pelas meninas é, constantemente, produzido, fabricado e moldado culturalmente, pois, a todo momento, novas técnicas surgem para que a forma física seja modificada. Queremos alcançar a magreza, a saúde, os cabelos lisos, uma pele sem manchas e sem pelos, um rosto com um sorriso perfeito e clareado. São discursos que as imagens instauram e perpetuam, cotidianamente, através de revistas (com fotografias publicitárias manipuladas de modelos supostamente “perfeitas”), de livros infantis que apresentam princesas belas, das bonecas com cabelos longos e corpos magros, dos anúncios de facilidades para tratamentos e cirurgias estéticas e, ainda, dos diversos outros mecanismos que circulam também no universo infantil feminino e masculino (NUNES, 2010, p. 184).

Ao analisar as “super-heroínas” que foram citadas pelas estudantes é perceptível que elas se enquadram em um padrão de beleza parecidos. São brancas, magras, jovens, estadunidenses. Katana foi mais uma personagem que apareceu. Ela faz parte do Esquadrão Suicida equipe composta apenas por “anti-heróis”. Arlequina também faz parte da equipe e foi citada, Betty disse: “*Ela é ruim, mas mesmo assim eu gosto dela. Ela é meio engraçada*”. Mari comentou: “*Eu também gosto dela. Ela é bem bonita, bem colorida*”. Em uma conversa Mari disse para Betty: “*Tu viu a Ladybug? Teve que beijar o Cat Noir!*”

Diana foi uma das alunas que defenderam as “super-heroínas” como tão habilidosas e fortes quanto os “super-heróis”. A todo o momento ela buscava ressaltar a qualidade das “super-heroínas”. Perguntei o que mais chamava a atenção na Mulher-Maravilha, que segundo ela é a heroína mais forte. Ela disse que é a super força. Relatou-me que essa personagem é a que aparenta ter mais força e isso é o que ela mais gosta. Em todas as discussões sobre “super-heróis” e “super-heroínas” Diana buscou colocar a Mulher-Maravilha em pé de igualdade com os

demais personagens de “super-heróis” pela sua força. É notável que a questão de conseguir agir com mais violência é o que levou essa “super-heroína” a receber destaque e ser comparada tão igualmente importante como um “super-herói”.

Pedi para que escrevessem sobre os poderes que gostariam que um personagem “super-herói” apresentasse e dentre os 14 estudantes que realizaram a atividade, a bondade foi mencionada dez vezes e a força nove vezes. Outros pontos apareceram, mas em menor número. A estudante Katana identificou como características de uma super-heroína lutar, ser forte e usar roupa preta e como poder atravessar paredes. A estudante Natasha sinalizou como característica bondade e força e como poder valentia e coragem. A estudante Mari apresentou como característica ser boa e voar e como poderes combater e ser chique. A estudante Diana mencionou como característica bondade, força, super força e como poderes força, amizade e muita violência. O estudante Bruce citou que gosta do Capitão América por causa do seu escudo, gosta do Flash porque ele é super-rápido e gosta do Homem-Aranha porque ele luta com os vilões. O estudante Barry apontou como características de um super-herói bondade, força e velocidade e como poder atravessar paredes. O estudante Mario identificou como características força e como poder levantar coisas pesadas.

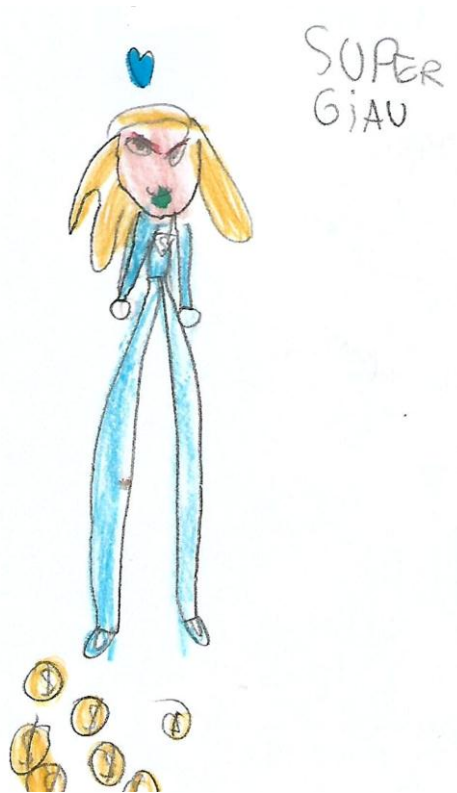
As imagens a seguir foram produzidas pelos estudantes representam super-heróis e super-heroínas.

Figura 20: Desenho de uma super-heroína



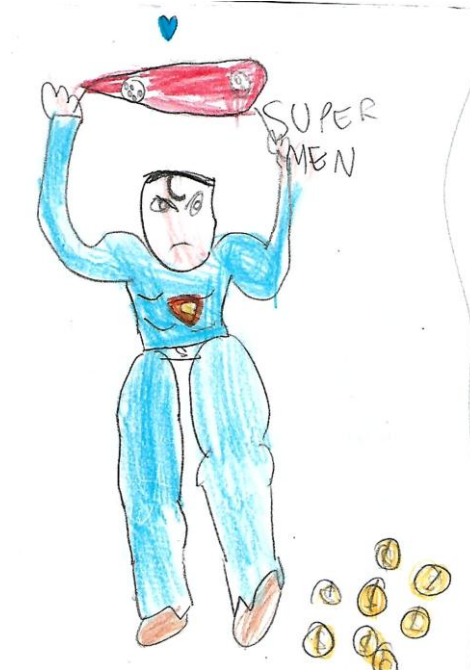
Fonte: Acervo da autora

Figura 21: Desenho da Supergirl



Fonte: Acervo da autora

Figura 22: Desenho Superman



Fonte: Acervo da autora

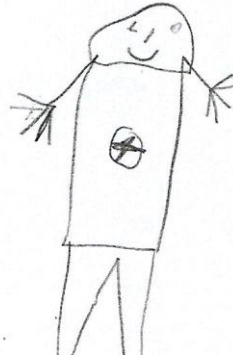
Figura 23: Desenho de super-heroína



Fonte: Acervo da autora

Figura 24: Desenho Homem-Aranha

HOMEM ARANHA



Fonte: Acervo da autora

Figura 25: Desenho Mulher-Maravilha e Ladybug

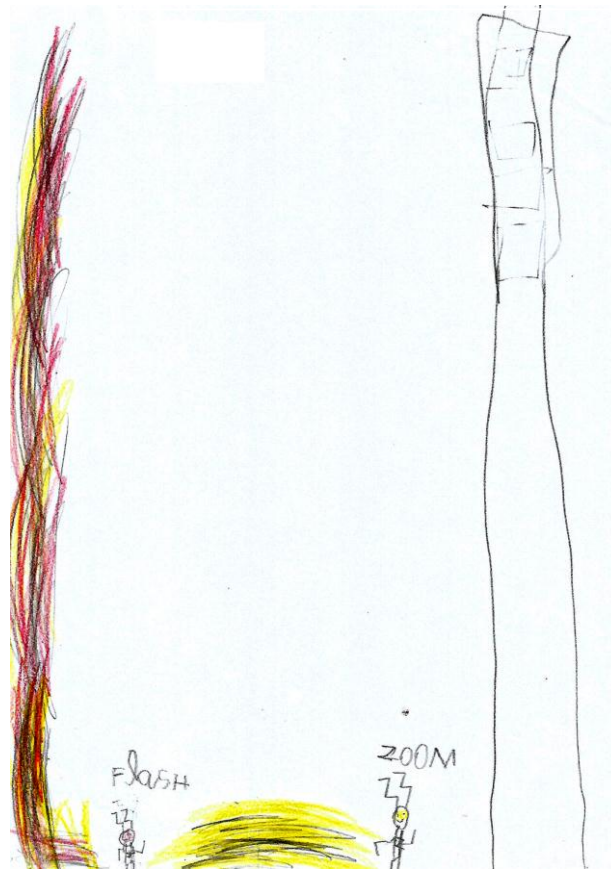
Mulher Maravilha

lady barney



Fonte: Acervo da autora

Figura 26: Desenho Flash



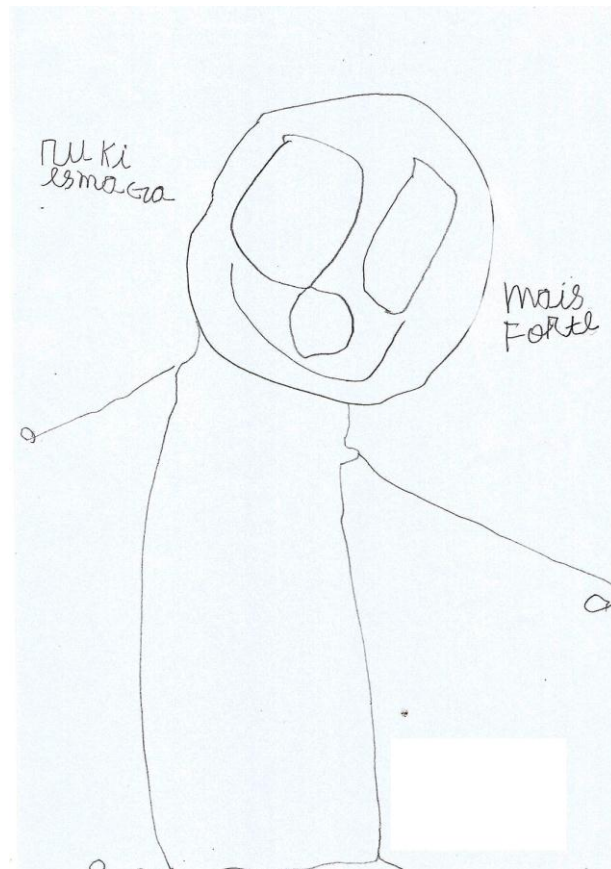
Fonte: Acervo da autora

Figura 27: Desenho Homem-Aranha



Fonte: Acervo da autora

Figura 28: Desenho Hulk



Fonte: Acervo da autora

Figura 29: Desenho Super Mario



Fonte: Acervo da autora

Depois do contato com os estudantes e de constatar que força e violência eram as qualidades exaltadas pelos personagens e admiradas pelos estudantes, passei a me perguntar sobre qualidades de outras personagens que poderiam ser trabalhadas. Desse modo cheguei a Super Sábia, desenho estadunidense, criado por Dorothea Gillim e transmitido pelo canal pago *Discovery Kids*. Trata-se da garota Rita Bastos que luta pelo bem e pelo uso correto das palavras. A personagem Super Sábia morava no planeta Léxico, mas passou a viver na Terra quando sua nave cai no planeta. Em todo episódio são inseridas novas palavras que são repetidas em vários momentos. Essa série de animação fez parte da campanha “Loucos por livros” promovida pela *Discovery Kids*, a qual busca promover na criança o hábito da leitura.

Tomei a decisão de apresentar a Super Sábia para a turma e o primeiro comentário foi o de Barry: *“Isso não é uma super-heroína não, é uma criança. Todos os super-heróis tem uma identidade secreta e eu vejo o rosto dela. Posso falar? Isso é roupa de pegar aqueles negócios de bolo. Quando o bolo tá quente pega com essas luvas. Para ela ser super-heroína tem que beber algo ou ser picada”*. Aproveitei a fala de Barry para questionar se apenas adultos poderiam ser “super-heróis” e ele disse que sim citando todos esses que estão frequentemente na mídia. E de fato para a indústria de entretenimento estadunidense a maioria dos “super-heróis” são adultos, homens e brancos. As mulheres sempre aparecem em menor número e quando são criados os grupos de “super-heróis” também se configuram na minoria. Um exemplo é a Liga da Justiça, criada pela *DC Comics*. Os “super-heróis” escolhidos para compor o grupo vão mudando ao longo do tempo e na configuração mais recente para o atual filme contam com o Super-Homem, Batman, Aquaman, Flash, Ciborgue e Mulher-Maravilha. Da mesma forma em outra equipe de “super-heróis”, Os Vingadores, criada pela *Marvel Comics*, teve na sua última versão apresentada para o cinema, os personagens do Capitão América, Thor, Homem de Ferro, Hulk, Gavião Arqueiro e Viúva Negra.

O episódio da Super Sábia apresentado para a turma tinha por título o “Roubo dos Tesouros”. O nome já causou estranheza neles e perguntei o que poderia ser. Acharam que poderia se referir a tesoura ou tesouro. Diana disse *“Pensei que isso aí era dinheiro”*. Expliquei se tratar de um dicionário. Questionei qual seria seu conteúdo. Bruce disse *“Dicionário é uma coisa que a gente num sabe o que que é e a gente procura no dicionário”*. Paladino disse *“A gente vai ver qual o nome da*

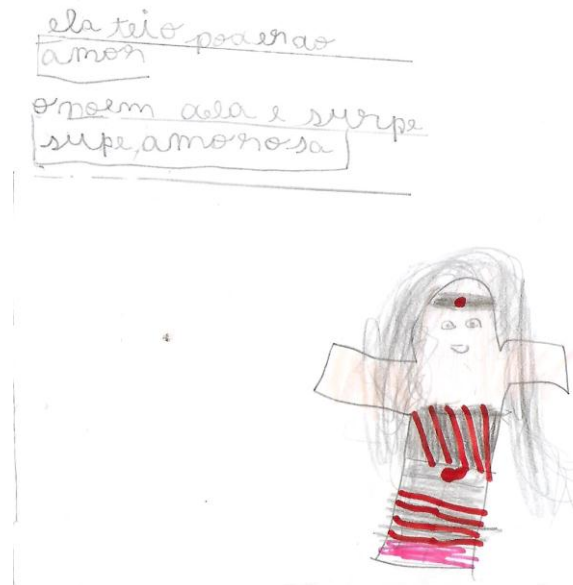
palavra". Expliquei a utilização do dicionário e perguntei como a Super Sábida tinha resolvido o problema do roubo. Betty disse *"Ela utilizou as habilidades. Ela soube o que estava procurando. Ela utilizou o pensamento. Ela esperou a hora certa e apareceu. Se ela tivesse utilizado a força ia sair com o rosto todo arranhado, todo machucado"*. Perguntei o que mais e me disseram *"Inteligência"* e *"As palavras"*. Perguntei o que conseguimos fazer com as palavras. Ficaram pensativos. Perguntei se naquele momento eu estava utilizando as palavras. Uns disseram que não outros que sim. Perguntei como eu estava me comunicando com eles. Disseram: *"Falando"*. Perguntei o que uso para falar. Disseram *"Palavras"*. Perguntei se as palavras eram importantes. Disseram *"Sim!"*. Eu disse que se não utilizasse as palavras eles não me entenderiam, não conseguiria ler os livros para eles. Berry disse *"la parecer um sapo"*. E continuou dizendo que era importante *"Para hora do Super Sábido entrar em ação"*.

A partir do episódio da Super Sábida desenvolvi duas atividades com a turma. Uma delas teve como objetivo fazer com que aprendessem a utilizar o dicionário. Então levei um dicionário para que pudessem manuseá-lo, observar como se constituíam e procurar as palavras que lhe interessavam. Expliquei como estava organizado o dicionário, como deveria ser empregado.

Na outra atividade solicitei que criassem os seus personagens de forma que os construíssem a partir de suas próprias ideias sobre os "super-heróis". Com essa atividade busquei promover uma atividade de criação. Dos 12 estudantes que realizaram a atividade 1 construiu seu próprio personagem, 5 fizeram variações daqueles "super-heróis" que já conheciam e 6 reproduziram personagens já existentes. Dessa forma 11 estudantes construíram seus personagens a partir das referências já conhecidas, e reproduziram nomes e qualidades dos personagens que são veiculados pela indústria do entretenimento.

Apenas uma estudante de fato deu nome e poder diferentes, aos dos personagens veiculados pela indústria do entretenimento, para a sua criação enaltecendo o sentimento do amor como seu poder. A estudante criou a Super Super Amorosa, uma menina com seu vestido de listras vermelhas, sua tiara com o ponto vermelho, que tem o poder do amor e que combate o mal através de abraços. Ela explicou que sua super-heroína dava um abraço em todas aquelas pessoas que estavam tristes e assim ela as tornava felizes.

Figura 30: Personagem Super Super Amorosa



Fonte: Acervo da autora

A heroína produzida por Diana foi a Super Gelada, que tem o poder do gelo, pois quando ela encontra algum mal na sociedade ela solta seu poder e com ele congela os malfeitores. A personagem criada por Diana remeteu-me ao filme Frozen e a história de duas irmãs em que uma delas, Elsa, possui poderes especiais para congelar. Isadora Cristina colocou a própria Elsa como sua super-heroína. Frozen é uma criação da *Walter Disney Animation* e presente nas mochilas das meninas da turma.

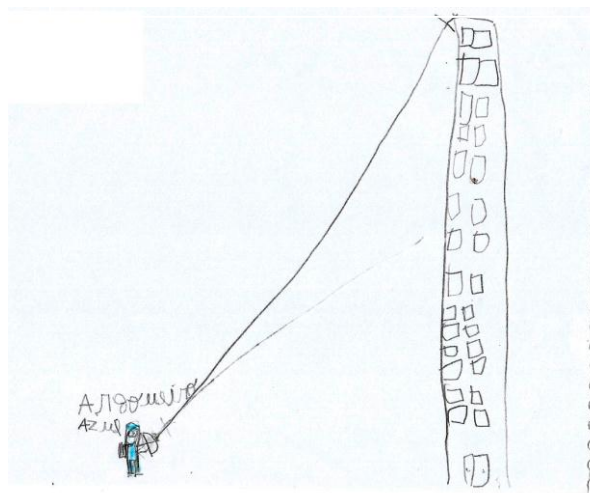
Figura 31: Personagem Super-gelada



Fonte: Acervo da autora

Barry criou o Arqueiro Azul, variação do Arqueiro Verde, criado pela *DC Comics*. Bruce olhou para mim e disse que não conseguiria fazer. Eu insisti e pedi para que ele deixasse sua imaginação fluir, pois ele tinha a chance de produzir um personagem só seu. Ele não ficou muito convencido, mas voltou para sua cadeira e começou a desenhar. Depois retornou com um desenho do “irmão” do Flash, não conseguiu se desvencilhar do modelo de “super-herói” que já conhece pelo consumo dos produtos da indústria do entretenimento. Também foi produzida por uma criança a versão da Mulher-Maravilha.

Figura 32: Personagem Arqueiro Azul



Fonte: Acervo da autora

Figura 33: Personagem “Irmão” do Flash



Fonte: Acervo da autora

Figura 34: Versão da Mulher-Maravilha



Fonte: Acervo da autora

Através das suas escritas outros personagens que não estavam expostos em seus materiais apareceram, foi o caso de Mario que criou o Super-Diamante. Ele contou que seu super-herói tem o poder de jogar diamantes nos vilões, estes grudam em suas roupas e os destroem. Como Mario já havia mencionado gostar de Ben 10, e seus amigos sempre fazem referência a ele quando este personagem é citado, fui pesquisar um pouco mais sobre o Ben 10. Descobri que Bem 10 é um garoto de 10 anos que encontra um dispositivo em formato de relógio de pulso que lhe dá o poder de se transformar em alienígenas para lutar contra o mal. Nas diversas transformações que é capaz de realizar, uma delas refere-se ao alienígena Diamante, com traços parecidos ao super-herói que Arthur criou. Ben 10 foi criado por *Man of Action*, empresa estadunidense que elabora séries de animação, filmes e história em quadrinhos, e sendo produzida por *Cartoon Network Studios* que é responsável pela série de televisão para o canal por assinatura *Cartoon Network*. Em uma das suas atividades ele deixou um recado para mim, em que dizia que se caso eu quisesse ver as batalhas que existem no desenho que ele assiste eu escrevesse “lego” na internet.

Figura 35: Personagem Super-Diamante



Fonte: Acervo da autora

Entre os personagens produzidos pelas crianças nessa atividade também foram reproduzidos o Homem-Aranha, Elsa, Ladybug e a própria Super Sábua.

Figura 36: Personagem Homem-Aranha



Fonte: Acervo da autora

Figura 37: Personagem Elsa



Fonte: Acervo da autora

Figura 38: Personagem Ladybug



Fonte: Acervo da autora

Uma constante que permaneceu foi o fato de continuarem meninos desenhando “super-heróis” e meninas “super-heroínas”.

A partir da apresentação da personagem Super Sábia e exibição do desenho animado, foi possível estimular a reflexão sobre o que é um “super-herói” e trabalhar os conteúdos escolares como no caso de proporcionar que compreendessem a importância do dicionário e desenvolvessem a habilidade de manuseá-lo.

Como na atividade de criação de um novo personagem por parte dos estudantes, notei que 11 estudantes reproduziram os mesmos personagens que a indústria do entretenimento veicula e que eles consideram como preferidos, tomei a iniciativa de oferecer outro tipo de narrativa para eles, e minha decisão recaiu sobre o produto “A viagem de Chihiro”. É um filme de animação japonês, lançado em 2001, escrito por Hayao Miyazaki. O estilo desse filme é diferente das referências que os estudantes me deram por meio de seus personagens. Trata-se de uma garotinha que entra em um mundo estranho com seus pais. Os pais de Chihiro comem uma comida sobre a qual havia uma proibição e logo eles são transformados em porcos e ela se vê só nesse novo mundo. Ela passará por situações adversas até conseguir voltar para casa. Para isso contará com a ajuda de Haku, que se tornará seu grande amigo, e de outras pessoas que encontrará durante sua aventura. Aos poucos, Chihiro vai superando todos os obstáculos e medos até reencontrar seus pais e retornar para casa. O filme traz elementos que nos remetem as proibições que cercam o mundo das crianças, o não poder fazer, ou não poder comer, como também as confusões e inseguranças de quando se precisa lidar com o desconhecido, os sentimentos de amor e amizade que ajudam a enfrentar os problemas. A partir das aventuras de Chihiro busquei apresentar uma narrativa que trata da infância e dos medos que uma criança também enfrenta.

Após a exibição do vídeo promovi uma conversa em sala de aula. Primeiro surgiram questionamentos sobre o local em que se passava a ação. Com um globo terrestre em mãos perguntei onde a ação acontecia. Paladino foi o primeiro a se manifestar: “*Já sei de onde, do Japão. Da China e do Japão*”. Perguntei por que, e ele respondeu: “*Porque tinha só letras esquisitas, estranhas*”. Giulia disse: “*Eu achei que era do mundo dos monstros, porque lá só tinha monstros*”. Betty ofereceu outras alternativas: “*Professora, pode ser que seja ou da Coréia do Sul ou do Japão ou da China*”. Mari argumentou: “*Não, porque o Japão já é China*”. Peter levantou a seguinte suposição: “*A roupa deles parecia mais do Japão*”. Expliquei que de fato se

tratava de um filme japonês e indaguei sobre a localização do país no globo terrestre. Não sei por qual motivo havia um X marcado no globo, e suponho que esse X levou Giulia a afirmar: “Nesse X?”. Respondi que não, que a localização do Japão não estava naquele X. Mostrei a localização do Brasil e perguntei sobre o Japão. Berry indicou: “*Fica do outro lado*”. Steven perguntou: “*Aí tem os Bancários?*” Disse que sim e perguntei onde ficaria. A turma disse “*Brasil!*”. Perguntei qual a cidade que moramos. Um estudante disse “*Brasil*”. Expliquei que o país era o Brasil, mas qual a cidade. Disseram “*Paraíba*”. Expliquei que esse era o estado. E a cidade? Disseram “*Ah, João Pessoa*”. Eu disse que Bancários era um bairro de João Pessoa. Surgiu a curiosidade do porque do nome da cidade. Acharam estranhas as palavras “João e Pessoa”, disseram não parecer ser nome de cidade. “João” porque era o nome de conhecidos e “Pessoa” porque era para se referir a alguém e não a cidade. Bruce questionou: “*Se o nome daqui é João Pessoa é porque aqui tem muita pessoa?*” Expliquei que se tratava de uma homenagem a um dos governadores que nosso estado já teve. Peter pediu a palavra e disse “*Eu moro em Curitiba*”. Perguntei onde ficava e um dos estudantes disse “*Na Terra*.” Giulia perguntou onde ficava a escola. Paladino respondeu: “*Na UFPB*”. Betty afirmou: “*Meus avós e minha tias moram lá em Curitiba e eu moro em Salvador*”. Mario complementou: “*uma vez eu fui para Alemanha*”. Mostrei onde ficava no mapa e Berry observou: “*Ah, é perto. Só é a gente ir nadando*”. Berry então foi até o globo terrestre e indicou como o espaço era pequeno entre o Brasil e a Alemanha. Paladino informou que: “*Os Estados Unidos deu alerta de emergência, onde é que ele fica?*” Mostrei. Ele disse que um furacão ia atingir o país. Eles se empolgaram muito com a conversa, todos queriam perguntar, pegar o globo, tirar dúvidas.

Nesse diálogo que travei com a turma pude perceber quanto material eu tinha para trabalhar os conteúdos escolares. Trabalhar a questão da linguagem, quando Paladino mencionou as letras “estranhas” do Oriente. Se tivesse mais tempo e fosse a docente da turma poderia propor um projeto de trabalho sobre a cidade de João Pessoa, pois percebi como os alunos ficaram confusos em relação ao nome da cidade. Poderia trabalhar o clima quando foi levantado o fato a respeito do furacão. Percebi o quanto de informações esses estudantes trazem consigo e como eles têm vontade de se expressar e aprender. A utilização do globo terrestre no auxílio a minha explicação permitiu que conseguissem ir dando sentido a representação de localização e a aprendizagem foi se tornando atrativa. Todos ficaram muito

empolgados e quanto mais chances de se expressar tinham mais queriam saber, mais dúvidas queriam tirar. Suponho que se o tempo com eles não acabasse iam continuar perguntando. Os alunos querem descobrir o mundo, querem conhecê-lo. Aprender é fascinante, nada mais interessante do que descobrir algo, mas infelizmente em muitas ocasiões não aproveitamos as oportunidades que os próprios estudantes nos oferecem indicando seus desejos e interesses. Esse momento de reflexão me levou a desejar estar sempre atenta ao que os estudantes trazem para a sala de aula, como também passei a olhar para eles de outro modo, e penso que, talvez, esse modo de olhar possa construir uma relação humana que mantenha o interesse por aprender de discentes e docentes.

Depois da discussão em conjunto fomos para uma nova atividade, a de produzir uma história coletivamente. Todos colaboraram e foi criada uma história com duas crianças como personagens principais Dulce Maria e Emílio. Eles eram amigos e tinham superpoderes. Dulce Maria era conhecida como a Super Inteligente e Emílio como o Encantador de Animais. A história foi ambientada na escola que estudavam. A noite a escola se transformava no local de encontro de vários tipos de monstros, como lobisomem, vampiros, múmias e tinham como líder a diretora da escola. A história criada pela turma tratava do roubo que tinha acontecido ao baú de tesouros do rei. No baú havia moedas e chocolates. A Super Inteligente começou a investigar o roubo e logo chegou na diretora e descobriu que o baú estava enterrado na sala da diretora. Super Inteligente e o Encantador de Animais decidiram que pela tubulação de ar iriam pegando os monstros uma a uma até que só sobrasse a diretora e eles pudessem atacá-la. Após terem capturado todos os monstros, entraram na sala da diretora e começou o embate final. Conseguiram prender a diretora e o Encantador de Animais, com seu poder, chamou os animais para ajudar a cavar um buraco e recuperar o tesouro. Ao final todos ficaram felizes porque os monstros foram derrotados e porque o rei voltou a distribuir doces para todo mundo.

Na história construída pelos estudantes, podemos ver elementos tomados da indústria do entretenimento como, por exemplo, o nome da personagem feminina Dulce Maria e do personagem masculino Emílio, da telenovela brasileira Carinha de Anjo. A telenovela é uma versão de um drama mexicano, que conta a história de Dulce Maria, uma menina de 5 anos de idade que é órfã de mãe e que passa a maior parte do seu tempo no colégio interno católico. Ela apronta muitas travessuras

e tem como um de seus amigos Emílio, um garoto de 6 anos de idade. Os dois são companheiros de aventuras.

Outros elementos que compõem a infância da criança também apareceram como monstros, castelos, reis, escola, diretora, doces. Elementos da vida real junto com os das histórias infantis vão constituindo as relações e representações de mundo. A escola foi tida como um lugar que reunia monstros e a diretora como a líder deles. Isso me fez questionar como a escola aparece para essas crianças e como se constitui essa representação no seu imaginário e me remeteu à leitura de Ucker (2009).

Refletir sobre o espaço escolar, partindo do real e buscando o imaginário é inserir esse espaço numa condição pós-moderna. A pós-modernidade nos possibilita imaginar mundos diferentes daquele que vivemos e as imagens que vemos e criamos contribuem para essa ação. A cultura visual como um campo interdisciplinar (re)produz experiências dos e para os seres humanos, e através delas, eles podem produzir significados, sentidos visuais, podem posicionar-se como sujeitos “criadores” de espaços na escola (UCKER, 2009, p. 96).

A partir da identificação e da exploração das visualidades significativas para os estudantes dessa turma percebi posicionamentos de gênero. Ninguém nasce homem ou mulher, mas se torna de acordo com o que se espera de cada gênero e isso pude ver através das imagens e da fala das crianças. Os meninos queriam os “super-heróis” porque eram fortes, sabiam lutar, as meninas as “super-heroínas”, devido as roupas que possuíam, a beleza que emanavam.

Essa questão do que é ser bela é outro fator relevante. As “super-heroínas” citadas adotam um padrão parecido de corpo e isso acaba gerando para as estudantes um único modelo a ser seguido. Apesar da pouca idade é possível notar esse olhar naturalizado sobre os papéis de menina e menino nas visualidades preferidas e na produção visual e narrativas orais.

O trabalho com e a partir das visualidades me proporcionou inúmeras aprendizagens desde o conhecimento maior sobre os interesses dos educandos até a possibilidade de temas a serem abordados com eles. Forneceu-me uma linha de trabalho vasta e variada que possibilita atender os interesses das crianças como também conteúdos escolares.

Com as atividades realizadas busquei atender a proposta dos documentos legais como também os princípios do campo da Cultura Visual. Desde o início busquei conhecer os alunos, tentei entender a sua percepção quanto a si mesmo, ao outro e ao mundo. Através das falas, dos desenhos e das escritas, foi ficando mais claro como se davam essas relações. Apresentar para eles outras narrativas significava trabalhar a fruição, para que pudesse ser despertado o desejo de entrar em contato com práticas culturais e artísticas diversas. Após o contato com as narrativas os estudantes foram levados a pensar e se colocar em relação ao que tinham acabado de ver. Nas conversas que ocorreram após a exibição das animações os alunos faziam suas interpretações, levantavam questionamentos, analisavam aspectos estéticos, sociais, culturais e assim utilizavam da reflexão e da crítica. Por fim, os estudantes criaram suas próprias produções artísticas, momento em que colocavam seus sentimentos e desejos em suas representações. Através de procedimentos de produção visual os estudantes desenvolveram seus potenciais de criação e expressão.

A partir das observações e do trabalho realizado com esta turma do Ensino Fundamental, pude chegar a algumas constatações, as quais me permitiram perceber como o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e muitas vezes imprevisível. A aprendizagem que tive com os estudantes me mostrou que não existem receitas prontas que vão delimitar com exatidão o caminho a ser percorrido e que vão me dar resultados precisos. Os estudantes me deixaram muitas vezes desconcertada com as suas colocações, me levando a refletir sobre algo que nunca havia pensado. Planejava desenvolver atividades e acreditava que me dariam determinada resposta, mas acontecia diferente. Essa experiência me fez entender que isso é mais do que normal. Eu estou pensando sobre as atividades baseada no que eu conheço, no que acredito, nas minhas vivências, como tentar prever resultados que são tão subjetivos? Percebi que para haver aprendizagem eu preciso me permitir conhecer e ouvir os alunos, entendê-los, pois será nessa troca de experiências que eu e eles conseguiremos crescer juntos. Eu, como docente, preciso me preparar para os momentos de aula, mas devo entender que esse é um sistema aberto e que as variáveis que vou encontrar pelo caminho são valiosas pistas para um trabalho significativo. Identificar que os “super-heróis” são visualidades que circulam entre os estudantes me despertou o interesse em desenvolver algumas atividades. Tracei um caminho para que pudessem trabalhar a

partir do que me apresentavam, mas fui surpreendida. Aquele planejamento que tinha elaborado e as suposições que tinha feito em relação aos resultados foram sendo modificados conforme realizávamos as atividades.

A medida que eu frequentava a sala, percebia várias informações que eles traziam, uma maneira diferente de se relacionar com o mundo, vista por um outro ângulo que não o meu e que demandava minha atenção. Os questionamentos que os alunos traziam para a sala de aula me fizeram pensar na possibilidade de inúmeros trabalhos, com os mais variados componentes curriculares, levando-me a perceber que seria possível construir projetos que ajudariam a trabalhar com a interdisciplinaridade a partir do interesse dos estudantes. Eu não ficaria reduzida apenas ao Ensino da Arte, pois tinha uma imensidão de possibilidades para gerar conhecimentos significativos partindo das visualidades identificadas.

Vale ressaltar a questão da busca constante do profissional por mais conhecimentos, pois apesar de estar concluindo o curso de Pedagogia se eu não estivesse envolvida com o projeto de Cultura Visual, essas possibilidades de trabalho e investigação, talvez passassem por mim sem uma análise mais crítica. Antes da minha participação no projeto, me relacionava diferente com a sala de aula. Já havia entrado em muitas salas, mas nunca com um olhar tão atento para as visualidades que cercam esse ambiente. Percebi que o estudo do profissional deve ser contínuo, pois sempre vamos encontrar elementos novos e interessantes que nos ajudam a desenvolver o trabalho em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi apresentado ao longo dos capítulos, o Ensino da Arte passou por diversos caminhos até se configurar na apresentação dos dias atuais. Inicialmente era destinado apenas às escolas de elite como forma de tornar essa elite mais culta e tinha como influência no seu ensino as técnicas e as paisagens europeias. Na primeira tentativa de oferecer o Ensino da Arte para toda a população, foi proposto o ensino do desenho geométrico que teve como objetivo preparar as pessoas para o mercado de trabalho. Paralelamente ao que acontecia nas escolas, o Ensino da Arte foi sendo visto para além do preparo para o mercado e como fator contribuinte para o desenvolvimento das crianças. Foi devido aos movimentos artísticos e aos artistas brasileiros com suas iniciativas para a criação de escolas de arte e a realização de encontros para discussões a respeito da importância e inserção da arte na vida das pessoas, que o Ensino da Arte foi ganhando cada vez mais espaço nos currículos escolares. Aos poucos o Ensino da Arte vai ganhando seu lugar na escola regular passando por classes experimentais, depois como atividade complementar, até ser considerado como atividade. Com a sua inserção no sistema de ensino surge a necessidade de profissionais formados na área e assim começam a serem criados os cursos universitários para licenciatura de professores em arte. Após o processo de reconhecimento como componente curricular, o sistema de ensino passou a inserir o Ensino da Arte cada vez mais em seus documentos estabelecendo como um direito a toda a população e componente fundamental para o pleno desenvolvimento do educando.

Também vimos os documentos que regulam atualmente o Ensino da Arte. A LDBEN, Lei n. 9.304/96 estabelece o Ensino da Arte como obrigatório e a as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como as linguagens a serem trabalhadas nas escolas. Os PCNs e a BNCC sugerem formas de como os currículos escolares podem ser elaborados, contribuindo com pontos norteadores para o trabalho dos professores no desenvolvimento das suas atividades. Na parte referente às Artes Visuais vimos que esses documentos não se limitam a delimitar o trabalho apenas com imagens da arte. Os PCNs mencionam outras visualidades como: desenho animado, história em quadrinhos, cinema, informática, dentre outros. A BNCC indica animações, quadrinhos, vídeo, além de ser mencionada a exploração de múltiplas culturas visuais. Assim quando me propus a trabalhar com o campo da Cultura

Visual estava atendendo ao conteúdo do Ensino da Arte solicitado nos documentos partindo das visualidades encontradas entre os estudantes e trabalhar com eles a construção dos conhecimentos e habilidades solicitados nesse componente curricular.

As leituras realizadas sobre Cultura Visual me revelaram como construímos nosso modo de olhar a partir do que vemos. Os pesquisadores que trabalham a partir do campo da Cultura Visual me auxiliaram a perceber como nossas identidades vão se construindo com os códigos linguísticos, signos e representações, como as imagens podem reforçar o que é aceito para cada gênero, o que meninas e meninos podem, ou devem, desejar e fazer. Baseada nesses estudos me abri a um olhar questionador e vi na sala de aula visualidades que até então não dava muita importância. Entre as meninas vi as princesas, todas elas com características físicas parecidas, todas brancas. Já no material dos meninos as expressões contidas nos personagens eram de raiva, força, como se estivessem prontos para desferir um golpe em quem passasse a sua frente. Nas vezes que presenciei as brincadeiras das crianças, as meninas brincavam com a boneca e o carro da Barbie e os meninos de luta. As crianças ao entrarem em contato com as visualidades de “super-heróis” percebem aparências semelhantes que vão sendo reforçadas como ideais todas as vezes em que essas visualidades aparecem. Com os pesquisadores do campo da Cultura Visual também afinei meu olhar para a sociedade de consumo, falando sobre o desejo de compra que pode ser gerado na criança através da publicidade. Por meio desse jogo sedutor pude perceber os inúmeros objetos que as crianças possuem com seus personagens favoritos estampados, que abarcam da roupa ao menor detalhe como uma borracha ou lápis. E esse desejo de compra só aumenta a cada novo filme lançado, como foi percebido pela fala do estudante que chamo de Steven que, apesar de ter materiais do Capitão América, já deseja adquirir os materiais com a estampa do Homem-Aranha.

No início de meu contato com a turma acreditava que iria trabalhar apenas o componente curricular referente ao Ensino da Arte, contudo pude perceber que as visualidades me proporcionavam um campo abrangente de trabalho. A partir das visualidades tive a oportunidade de trabalhar variados conteúdos escolares, como a Língua Portuguesa, quando foi solicitado que escrevessem a respeito dos seus “super-heróis” e compreendessem a organização e utilização do dicionário, ou quando perceberam a diferença entre a escrita do Brasil e do Japão; a Geografia, no

momento em que os alunos tiveram dúvidas em relação a organização dos países no globo terrestre, sobre o clima, sobre as características físicas das pessoas; a História local, quando surgiu o questionamento sobre o nome da cidade de João Pessoa; a Matemática, quando tentaram compreender a distância real de um país para o outro. Enfim, durante os momentos que tive com a turma pude vislumbrar as inúmeras possibilidades de trabalho partindo de visualidades significativas para os estudantes.

Percebi que os temas para o trabalho pedagógico surgiram no momento em que resolvi conhecer as crianças, as visualidades que lhes cercam, e partir de algo que fosse significativo para eles e presente em seus cotidianos. Percebi que eles se sentem respeitados, tocados, é como se eu conseguisse me aproximar do desejo de aprender deles. Assim, em todos os momentos que estive em sala busquei promover uma conversa, e eles traziam contribuições muito importantes. Para mim foram momentos de grande envolvimento, pois queriam falar suas impressões, perguntar, entender. Os estudantes querem se expressar, se colocar e espero estar sempre sensível e incentivar isso, esse diálogo é saudável e necessário em sala de aula.

Finalizo afirmando que o estudo das visualidades que circulam entre os estudantes me proporcionou conhecer um pouco mais sobre mim mesma e maneiras de me relacionar com os estudantes. A partir delas eu pude perceber seus gostos e interesses, descobri elementos diferentes do que aqueles que eu imaginava que existissem no mundo das crianças. Nós adultos acreditamos que somos capazes de saber de tudo e que aquilo que estamos propondo é o mais certo a ser realizado. Por que não perceber as pistas que os estudantes nos fornecem constantemente e trabalhar com elas? Os alunos trazem questões bastante interessantes para sala de aula. São maneiras de ver e se relacionar com o mundo. Cada um de nós possuímos uma forma muito particular, só nossa de perceber o mundo que nos cerca, por que não tentar entender como o outro vê e trabalharmos a partir delas? Talvez, se nós professores admitirmos que a escola é um momento de troca de experiência em que se busca contribuir o máximo que cada um pode com o desenvolvimento do outro, percebendo que também estamos ali para aprender, essa experiência em sala de aula poderia ser muito mais proveitosa e significativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. **Ensino da Arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf> Acesso em 17 de abril de 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação pós-colonialista no Brasil**: aprendizagem triangular. Comunicação e Educação, São Paulo, n. 2, p. 59-64, jan./abr. 1995.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Brasília, DF, 2017.

_____. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

UFPB. Escola de Educação Básica. Disponível em: < <http://www.ce.ufpb.br/eebas>>. Acesso em: 09 de out. de 2017.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CRESCER. **Garota Supersábia**. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI85594-17326,00.html>>. Acesso em: 12 de out. de 2017.

GUNDHAM. FUNDAÇÃO MUSEU DO HOMEM AMERICANO. Disponível em: <<http://www.fumdam.org.br/>>. Acesso em: 19 de jul. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Loja Oficial DC Comics. Disponível em: <<https://www.lojadccomics.com.br/>>. Acesso em: 12 de out. 2017.

MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 19 de jul. de 2017.

MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. Rui Barbosa e a Educação Brasileira: os Pareceres de 1882. **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n.1 – jan./jun. 2013.

NASCIMENTO, Erinaldo A. do; SOUSA, Idália B. de; COELHO, Clícia T. Um mundo encanta/dor nas visualidades da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual: aprender... pesquisar....ensinar**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 263-287.

NASCIMENTO, Erinaldo A. do. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma representação com a cultura visual no ensino básico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 39-59.

NUNES, Luciana Borre. A cultura visual nas tramas escolares: a produção da feminilidade nas salas de aula. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 165-190.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 209-225.

PUREBREAK. **DC Comics**. Disponível em:

<http://www.purebreak.com.br/empresa/dc-comics_e540257>. Acesso em: 12 de out. 2017.

RAMOS, Rubem Borges Teixeira. **Histórias em quadrinhos na sociedade contemporânea: lazer, produção e obtenção de conhecimento na leitura das revistas de super-heróis**. Belo Horizonte, 2008.

SANTANA, Ana Lucia. **DC Comics**. Disponível em:

<<http://www.infoescola.com/desenho/dc-comics/>>. Acesso em: 12 de out. de 2017.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

TAVIN, Kevin M.; ANDERSON, David. A cultura visual nas aulas de arte do Ensino Fundamental: uma desconstrução da Disney. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.) **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...** Santa Maria: Editora UFSM, 2010. p. 57-67.

UCKER, Lilian. Entre o real e o imaginado: desenhos de espaços escolares. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 79-99.

VALLE, Lutiére Dalla. “Quem aprendi a ser a partir dos filmes que vi” - Explorando o potencial narrativo/evocativo pedagógico do cinema no contexto educativo. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação na cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar....** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p. 211-237.

WIKIPEDIA. **Carinha de Anjo**. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Carinha_de_Anjo>. Acessado em: 27 de out de 2017.